

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra české literatury**

**Jak udržet cíle (smysl) literární výchovy  
v průřezových tématech**

**Maintaining objectives (sense) of literary education  
in cross-sectional topics**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Ondřej Hník, PhD.**

Autor DP: **Zdeňka Vojtěšková** (rozená Čechová)

Anny Rybníčkové 3, Praha 13 - Stodůlky, 150 00

obor studia: ČJL – ZSV

typ studia: prezenční

Rok dokončení DP: 2010

**Čestné prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

Místo vypracování: Praha

Datum dokončení: 20.05.2010

-----  
**Zdeňka Vojtěšková**

### **Poděkování:**

Děkuji PhDr. Ondřeji Hníkovi, PhD. za odborné vedení, důležité připomínky a účinnou pomoc při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Marii Bezchlebové z NÚOV, panu Karlu Strachotovi ze společnosti Člověk v tísni a paní PhDr. Nině Rutové za cenné rady a poskytnuté informace. A mé velké poděkování patří především učitelům základních škol za svědomité vyplnění dotazníků a za čas, který mi věnovali při osobních rozhovorech.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na proměny vzdělávání v České republice po roce 1989, věnuje svou pozornost probíhající kurikulární reformě, se kterou souvisí i zavedení průřezových témat do našeho vzdělávání. Společně s průřezovými tématy a jejich realizací se však odkrývá i nová problematika, kterou je jejich propojení s jednotlivými vzdělávacími předměty. Primárním cílem této práce je najít obecnou radu, jak udržet cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech, tedy odhalit podmínky, při jejichž splnění bude proces propojení průřezových témat s literární výchovou úspěšný.

My dissertation is focused on the changes of education in the Czech Republic after 1989, paying attention to the actual curricular reform which is related to the establishment of cross-sectional topics into our education. However, together with the cross-sectional topics and their implementation new problems of connecting them with the individual educational subjects are emerging. Primary target of my work is to find a general advice how to maintain objectives (sense) of literary education in cross-sectional topics and thus reveal the conditions on satisfying of which the process of connecting cross-sectional topics with the literary education will be successful.

## **Klíčová slova**

transformace českého školství, kurikulární reforma, druhý stupeň základního vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, kompetence, průřezová témata, vzdělávací předmět Český jazyk a literatura, literární výchova, učitelovo pojetí výuky, cíle výuky, vyučovací metody, čítanky, další vzdělávání pedagogů

## Obsah

<b>1 Úvod .....</b>	<b>9</b>
1.1 Zaměření, cíl a struktura diplomové práce .....	9
1.2 Charakteristika výzkumného šetření .....	12
<b>2 Proměny vzdělávání v České republice po roce 1989 .....</b>	<b>15</b>
2.1 Úvod – jedinec, vzdělávání a dnešní globální svět .....	15
2.2 Rezervy českého školství a klíčové principy jeho transformace .....	20
2.3 Reformní snahy ve školství v prvních letech po roce 1989 .....	27
2.4 Nástin vývoje kurikulárních dokumentů .....	30
<b>3 Nová etapa transformace - kurikulární reforma,     rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy .....</b>	<b>37</b>
3.1 Kurikulární reforma .....	37
3.1.1 Základní charakteristika .....	37
3.1.2 Nejčastější dotazy .....	44
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	48
3.2.1 Základní charakteristika .....	48
3.2.2 Klíčové kompetence .....	50
3.2.3 Vzdělávací oblasti .....	52
3.3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	55
3.3.1 Základní charakteristika .....	55
3.3.2 Nejčastější dotazy .....	57
3.4 Co si naši učitelé myslí o školské reformě? .....	61

<b>4 Průřezová témata .....</b>	<b>65</b>
4.1 Základní charakteristika .....	65
4.2 Průřezová témata pro základní vzdělávání .....	69
4.2.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV) .....	70
4.2.2 Výchova demokratického občana (VDO).....	71
4.2.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) .....	73
4.2.4 Multikulturní výchova (MKV) .....	75
4.2.5 Environmentální výchova (ENV) .....	77
4.2.6 Mediální výchova (MV).....	79
4.3 Realizace průřezových témat .....	82
4.4 Postoj českých učitelů k problematice průřezových témat.....	85
4.5 Nejčastější mýty o průřezových tématech .....	90
<b>5 Proměny literární výchovy .....</b>	<b>93</b>
5.1 K čemu je literatura? .....	93
5.2 Literatura a literární výchova v době minulé .....	95
5.3 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura v RVP ZV .....	98
5.4 Smysl/cíl literární výchovy z pohledu učitelů základních škol .....	104
5.4.1 Výchova ke čtenářství.....	111
5.4.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti.....	115
5.4.3 Rozvoj samostatnosti, kritického myšlení a aktivity .....	117
5.4.4 Rozvoj tvořivosti a fantazie .....	119
5.5 Vyučovací metody využívané učiteli ČJL k dosažení cílů literární výchovy .....	122

5.5.1 Základní charakteristika .....	122
5.5.2 Názory učitelů ČJL na efektivitu jimi využívaných metod v hodinách literární výchovy .....	125
5.5.3 Stručná charakteristika vybraných vyučovacích metod.....	127
5.5.3.1 Metody monologické – vyprávění a vysvětlování.....	127
5.5.3.2 Metody dialogické – rozhovor a diskuze.....	129
5.5.3.3 Metody práce s textem a praktických činností žáků – interpretace textu, metody reproduktivní a produktivní .....	131
5.5.3.4 Aktivizující metody – didaktická hra a soutěž; situační, inscenační a identifikační metody; dramatizace (výuka dramatem) .....	133
<b>6 Problematika propojení průřezových témat s literární výchovou .....</b>	<b>137</b>
6.1 Podíl literární výchovy na realizaci průřezových témat .....	137
6.2 Nejčastější problémy doprovázející propojení průřezových témat s literární výchovou.....	142
6.2.1 Problémy související se způsoby realizace průřezových témat...	144
6.2.2 Problémy související s hodnocením průřezových témat.....	151
6.2.3 Problémy související s učebnicemi, čítankami a dalšími pomůckami .....	153
6.2.3.1 Nakladatelství Prodos .....	154
6.2.3.2 Nakladatelství Didaktis.....	155
6.2.3.3 Nakladatelství SPN .....	157
6.2.3.4 Nakladatelství Fortuna .....	159
6.2.3.5 Nakladatelství Alter .....	160

6.2.3.6 Nakladatelství Fraus.....	163
6.3 Vymezení hlavního problému – nedostatečná připravenost učitelů na realizaci průřezových témat .....	165
6.3.1 Základní charakteristika .....	165
6.3.2 Semináře, kurzy, školení zaměřené na problematiku průřezových témat.....	167
6.3.2.1 Seminář Svět do všech předmětů organizace Fair Trade.....	168
6.3.2.2 Semináře vzdělávacích programů společnosti Člověk v tísní .....	170
6.3.2.3 Projekt Média tvořivě .....	172
6.3.2.4 Vzdělávací program Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce .....	173
6.3.2.5 Semináře Národního institutu pro další vzdělávání.....	175
6.3.2.6 Další subjekty nabízející podporu při realizaci průřezových témat.....	177
6.4 Příklady „dobré a špatné“ praxe.....	179
<b>7 Závěr.....</b>	<b>194</b>
<b>8 Seznam literatury a dalších zdrojů.....</b>	<b>200</b>
<b>9 Příloha - vzor nevyplněného dotazníku .....</b>	<b>207</b>



# 1 Úvod

## 1.1 Zaměření, cíl a struktura diplomové práce

Jednou ze základních otázek, kterou by si měl dnes každý učitel<sup>1</sup> (dobrý učitel) položit a následně se nad ní také zodpovědně zamyslet, je, zda naše dnešní školství skutečně připravuje žáky tak, aby s tím, co se ve škole naučí, dokázali ve svém budoucím reálném životě skutečně obstát. Právě v souladu s touto otázkou, respektive s požadavky, které jsou kladeny na dnešního člověka a na moderní demokratické vzdělávání, v současnosti probíhá kurikulární reforma českého školství, kterou představuje zavedení nových víceúrovňových kurikulárních dokumentů. Díky nim se povinnou součástí našeho vzdělávání stávají nově i tzv. průřezová témata, která ve svém obsahu reflektují aktuální problémy současného světa, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a která umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jako vše, co se objeví ve vzdělávání poprvé, mají také ona mnoho zastánců i odpůrců, vyvolávají polemiky odborné i laické veřejnosti a u mnohých pedagogů probouzejí obavy a pocit nejistoty.

Pokusme se tedy v této práci odhalit, co se pod těmito průřezovými tématy skrývá a především najít určitý obecný návod k tomu, jak průřezová témata vhodně propojit s literární výchovou. Primárním cílem této diplomové práce tedy bude odpověď na následující otázku: „Jak udržet cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech?“. Za hlavní zdroj informací pro psaní této práce je potřeba zvolit takový, který by byl v této oblasti kompetentní a měl by dostatečné a hlavně aktuální zkušenosti. Tím hlavním

---

<sup>1</sup> Pokud jsou v této diplomové práci používány pojmy žák, student, učitel aj., rozumí se jimi pedagogická kategorie nebo označení profesní skupiny, tj. žák i žákyně, student i studentka, učitel i učitelka.

zdrojem tedy budou především samotní učitelé a další osobnosti či instituce, které se danou problematikou také zabývají. ( S výzkumným vzorkem a s metodami výzkumného šetření, které byly použity při získávání potřebných informací se později seznámíme v následující části této úvodní kapitoly.) Jelikož je to téma nové, a tudíž dosud příliš neprozkoumané, je potřeba pojmut tuto problematiku poněkud šířeji, abychom získali dostatečné povědomí o jeho celkovém kontextu.

Na začátku práce si tedy nejprve představíme pozadí celkové proměny vzdělávání v České republice po roce 1989, zamyslíme se nad hlavními principy tohoto transformačního procesu a především pak nad impulsy, které k jeho „nastartování“ vedly. Podrobněji se budeme věnovat nové etapě transformace, tedy právě probíhající kurikulární reformě, konkrétně pak novým rámcovým a školním vzdělávacím programům.

V další části práce se poté dostaneme k průřezovým tématům, která si blíže představíme. Seznámíme se s jednotlivými průřezovými tématy pro základní vzdělávání, s jejich přínosy k rozvoji osobnosti žáka, s jejich tematickými okruhy, s důvody, které vedly k vybrání zrovna těchto šesti průřezových témat, a pak především s jejich smyslem a s jejich místem v celkovém procesu vzdělávání.

Jelikož má celková proměna našeho vzdělávání bezesporu vliv i na proměnu jednotlivých vzdělávacích předmětů, je potřeba si ujasnit minulé i současné pojmání literární výchovy a cíle, ke kterým má v souladu s dnešními tendencemi ve vzdělávání literární výchova směřovat, což učiníme v kapitole páté.

Poté, co se nám podaří objasnit smysl průřezových témat i smysl literární výchovy, přistoupíme k dalšímu kroku, kterým je hlubší proniknutí do problematiky propojení průřezových témat s literární výchovou. Pokusíme se zjistit, zda učitelé předmětu Český jazyk a literatura v hodinách literární výchovy vůbec nějaká průřezová témata realizují a poté se zaměříme na

nejčastější problémy, které toto propojení doprovázejí. Dále se pokusíme zjistit, zda mají naši učitelé možnost zúčastnit se různých seminářů či kurzů, které by jim práci s průřezovými tématy usnadnily, přičemž se také blíže podíváme na učebnice, čítanky a další pomůcky, které jsou dnes nově vydávány a které „mají být zpracovány“ právě dle požadavků rámcových vzdělávacích programů.

Na závěr připojíme zkušenosti z hospitací v hodinách literární výchovy, ve kterých se daný pedagog rozhodl realizovat právě některé z průřezových témat. Tyto hodiny blíže rozebereme a daná zjištění společně s ostatními poznatky, které nám celkově výzkum poskytne, poté použijeme při formulaci závěru práce a odpovědi na naši základní otázku: „Jak udržet cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech?“.

## 1.2 Charakteristika výzkumného šetření

Jak již bylo řečeno výše, za hlavní zdroj informací pro psaní této práce bylo potřeba zvolit takový, který by byl v této oblasti kompetentní a měl by dostatečné a hlavně aktuální zkušenosti. Tím hlavním zdrojem se tedy stali především samotní učitelé a následně i další osobnosti či instituce, které se danou problematikou také zabývají.

Hlavními cíli výzkumného šetření bylo:

- seznámit se s názory učitelů základních škol (přesněji učitelů předmětu Český jazyk a literatura) na problematiku proměn českého vzdělávání po roce 1989, včetně proměn literární výchovy, na problematiku právě probíhající kurikulární reformy, zavedení průřezových témat a s tím související problematiku jejich propojení s literární výchovou (použité metody: dotazník, rozhovor),
- získat informace i osobní zkušenost ohledně vzdělávání učitelů v oblasti průřezových témat a to prostřednictvím účasti na odborných seminářích a kurzech<sup>2</sup> (použité metody: zúčastněné i nezúčastněné pozorování),

---

<sup>2</sup> Jedná se o účast na těchto seminářích:

- **Workshop k realizaci ŠVP ZV – Průřezová témata** (Národní institut pro další vzdělávání, Plzeň, 28. 4. 2009)
- **Netradiční vyučování českého jazyka a literatury – využití reklamy v hodinách** (Národní institut pro další vzdělávání, Hradec Králové, 30. 4. 2009)
- **Vzdělávací program Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce** (Knihovna Václava Havla - Galerie Montmartre, Praha, 16.10.2009).

- získat další doplňující informace, které se týkají daného tématu (témat) diplomové práce a to prostřednictvím spolupráce s odborníky na danou problematiku a prostřednictvím účasti na dalších seminářích<sup>3</sup> (použité metody: rozhovor, zúčastněné i nezúčastněné pozorování),
- získat informace i osobní zkušenost ohledně propojování průřezových témat s literární výchovou v praxi – prostřednictvím hospitací na hodinách literární výchovy (použité metody: nezúčastněné pozorování).

K tomu, abychom získali potřebné informace, tedy základní podklad pro tvorbu této práce, jsme zvolili několik základních **metod sběru dat**.<sup>4</sup>

- **Dotazník**.<sup>5</sup> Tato metoda je velmi vhodná v případech, kdy je potřeba získat data od většího počtu lidí. Je to tedy metoda, při které

---

<sup>3</sup> Jedná se o účast na těchto seminářích:

- **Workshop k realizaci ŠVP ZV** (Národní institut pro další vzdělávání, Plzeň, 14. 4. 2009)
- **Celostátní seminář k problematice průřezových témat v oblasti základního a středního vzdělávání** (MŠMT ČR, Praha, 9.6.2009).

a o rozhovory s těmito odborníky:

- **PhDr. Maria Bezchlebová** (Národní ústav odborného vzdělávání, Praha, 7.10.2009)
- **Karel Strachota** - společnosti Člověk v tísni (Praha, 9.6.2009)
- **PhDr. Nina Rutová** (Praha, 16.10.2009).

<sup>4</sup> K jejich charakteristice využijeme publikaci Radomíra Havlíka : Úvod do sociologie. Praha: Karolinum 2003, str. 13 - 20

<sup>5</sup> Dotazník vyplnilo a odevzdalo celkem 35 učitelů dvanácti pražských základních škol, přesněji učitelů 2. stupně a předmětu Český jazyk a literatura. Dotazník byl anonymní a žádný z učitelů si nepřál být kdekoli jmenován, což je důvod, proč u jejich citací následně

respondent písemně odpovídá na otázky tištěného, nebo elektronického formuláře. V našem případě jsme použili dotazník s otevřenými otázkami. **Otevřené otázky** jsou formulovány tak, aby možnosti odpovědi respondenta nebyly ohraničené. Otevřené otázky obvykle navádí k jaksi podrobnějšímu vysvětlování vlastních názorů.

- **Rozhovor** (interview)<sup>6</sup>. Rozhovor je metoda, při které jsou vyžadované informace získávány v přímé interakci s respondentem. Rozhovor může být přímý, tedy prováděn „face-to-face“ (tváří v tvář), nebo nepřímý, který je prováděn přes nějaké komunikační medium (telefon, mail apod.) V našem případě šlo vždy o rozhovory přímé.
- **Pozorování**. Tato metoda je zaměřená na plánované vnímání vybraných jevů, které jsou poté systematicky zaznamenávány. Při **nezúčastněném pozorování** je posuzovatel oddělen od situace, neúčastní se jí. Při **zúčastněném pozorování** je pozorovatel součástí sociálního prostředí, které sleduje (zkoumá), je účastníkem společenských vazeb, je začleněn do situace a také výsledky jeho pozorování jsou podmíněny způsobem jeho začlenění do sledovaného sociálního prostředí a umožňují větší vhled do způsobu, jakým dotazovaný jedinec zpracoval či pochopil určité skutečnosti.

---

učitelé nebudou jmenovitě uváděni. Dotazník je součástí přílohy této diplomové práce, jeho součástí ovšem není úvodní řeč, instrukce pro jeho vyplnění a závěrečné poděkování, jelikož ty byly učitelům předávány vždy ústně při osobních setkáních.

<sup>6</sup> Rozhovor poskytlo celkem 15 učitelů (taktéž předmětu ČJL), kteří si také nepřáli být kdekoli jmenováni.

## 2 Proměny vzdělávání v České republice po roce 1989

### 2.1 Úvod – jedinec, vzdělávání a dnešní globální svět

Svět, ve kterém žijeme, se nám závratnou rychlostí mění před očima. Mění se především požadavky kladené na každého z nás, na náš pracovní i soukromý život. Chceme-li ve svém životě obstát, musíme se s těmito novými požadavky umět nejen vypořádat, ale také se vybavit schopnostmi a dovednostmi, díky nimž budeme připraveni se bez problémů přizpůsobit i změnám, které teprve nastanou. A co se pod těmi novými nároky vlastně skrývá? Jakým výzvám je nucen dnešní člověk čelit? Jaké společenské trendy ovlivňují jeho život?

Jedním ze zásadních fenoménů současné společnosti je její **globalizace**. Globalizace je dnes jeden z nejužívanějších pojmů a nejčastěji je charakterizován jako „dlouhodobý proces vzájemného sbližování zájmů lidí celé planety na všech úrovních společenského života“. (I. Rolný, L. Lacina, 2001, str. 11) Globalizace mění organizaci ekonomického života a požadavky trhu práce, ovlivňuje dynamiku a soudržnost společnosti a ekonomiky, ovlivňuje přímo i nepřímo životy všech lidí. Umožňuje efektivně využívat výsledky technologického pokroku, šířit nové poznatky a informace, rychleji a efektivněji modernizovat pracovní postupy. Na druhé straně globalizace proměňuje dynamiku společnosti, jejím vlivem se prolínají různé kultury, způsoby myšlení, postoje a hodnoty.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> více o problematice globalizace in Václav Mezřický: Povaha globalizace, základní problémy, její pozitiva a negativa (Globalizace a globální problémy – sborník textů k celouniverzitnímu kurzu „Globalizace a globální problémy“ 2005 – 2007. Praha: UK 2006)

A jaké nároky klade globalizace na jedince? Aby jedinec v tomto složitém globálním světě obstál, musí se umět orientovat ve stále složitějších vztazích a souvislostech. Musí umět chápat a respektovat odlišnosti a zvyky jiných kultur, ale přitom si uvědomovat svou identitu, své vlastní kořeny a také sdílet, hledat a vytvářet společné hodnoty.

S procesem globalizace jde ruku v ruce další z významných fenoménů dnešní doby, dynamický **rozvoj technologií**. Nové technologie přinášejí lidské činnosti nový rozměr a možnosti, ovlivňují náš život, ať chceme či ne. Prudký rozvoj technologií s sebou však samozřejmě přináší i vyšší požadavky na kvalifikaci jedince, tedy i na jeho osobní a sociální předpoklady, na jeho schopnosti a dovednosti, které mu umožní nové technologie efektivně využívat. Je tedy potřeba, aby byl dnešní jedinec vybaven schopnostmi přizpůsobovat se neustálým změnám a tvořivě přistupovat ke všemu, co mu dnešní globální svět nabízí. Zásadní pak je, aby uměl hledat, využívat a kriticky hodnotit informace, kterými je dnešní svět doslova zahlcen.

Další oblastí, které se dnes globalizace nevyhnutelně dotýká, je problematika **sociálního soužití**. Pro současný globální svět je typická sociální rozmanitost a také stoupající sociální nerovnost, které významně ovlivňují dynamiku dnešní společnosti.<sup>8</sup> Více než kdy jindy je pro společnost důležitá její stabilita, která je mimo jiné založena i na možnosti aktivní účasti jedince na svém pracovním, občanském i uspokojivém osobním životě. Proto je potřeba, aby jedinec disponoval takovými kompetencemi, které mu na jedné straně umožní se aktivně a odpovědně podílet na životě společnosti, jednat v souladu s demokratickými principy, spolupracovat, řešit konflikty,

---

<sup>8</sup> více o této problematice in Oleg Suša: Sociální rozměr a sociologické pojetí globalizace (Globalizace a globální problémy – sborník textů k celouniverzitnímu kurzu „Globalizace a globální problémy“ 2005 – 2007. Praha: UK 2006)



hledat společná řešení, ale na druhé straně také realizovat své osobní představy, cíle a zájmy, tedy aktivně se podílet na svém osobním rozvoji.

Zásadní roli v tomto složitém procesu přizpůsobování se neustále měnící se společnosti hraje **vzdělávání a učení**. To je všeobecně pojímáno jako nepřetržitý, celoživotní proces získávání a vyhodnocování nových informací, osvojování a upevňování schopností a dovedností, formování vlastností, postojů, názorů a hodnotové orientace. Je nedílnou součástí života každého z nás, neboť nám umožňuje efektivně reagovat na měnící se podmínky a nároky života osobního, společenského i profesního.

Jak již bylo řečeno, vzdělávání a učení je procesem celoživotním. Jeho zásadní etapou je však bezesporu vzdělávání školní. Je potřeba si uvědomit, že na všechny výše zmíněné změny, proměny, požadavky a nároky kladené na dnešního jedince, musí reagovat především škola.

Tou první etapou na cestě vzdělávání a osobního růstu každého člověka je, společně ještě s předškolním vzděláváním, vzdělávání základní (povinné). Základní vzdělávání stojí na počátku vzdělávací dráhy jedince, uvádí ho do společnosti a vybavuje ho dovednostmi nejen pro jeho další vzdělávání, ale především pro jeho další existenci ve společnosti. To, k čemu základní vzdělávání směřuje, tedy k jakým hodnotám a cílům jsou žáci vedeni, jaké dovednosti, schopnosti, postoje, znalosti si rozvíjejí a osvojují a s jakými očekávanými výsledky blíže definuje tzv. **kurikulum** základního vzdělávání.

Kurikulum je v oblasti našeho vzdělávání pojímán stále ještě jako pojem poměrně nový a ne tak často používaný. V odborné literatuře se lze setkat s jeho různými definicemi. Nejčastěji je jeho význam vysvětlován jako „souhrn zkušeností získaných ve školním prostředí, celek učebního plánu a sled předmětů, specifická učební látka, obsahy a jím odpovídající způsoby osvojování atd.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 143) Je tedy patrné, že je to pojem velmi komplexní a variabilní, což je ještě dále

potvrzeno faktem, že bývá také pojímáno jako například *kurikulum zamyšlené*, *kurikulum realizované* ve vyučovacím procesu a *kurikulum osvojené žáky*.<sup>9</sup>

Často je také možné setkat se s pojmem *formální kurikulum*, které bývá nejčastěji charakterizováno jako souhrn cílů, obsahů, prostředků vzdělávání a také jeho realizace, kontrola a hodnocení. Za *neformální kurikulum* jsou pak považovány všechny mimoškolní aktivity a zkušenosti žáků, které se vztahují k vyučovacímu procesu. Vedle pojmů kurikulum formální a neformální se pak ještě poměrně často objevuje pojem *skryté kurikulum*, které zahrnuje i jiné aspekty ovlivňující průběh, kvalitu a výsledky vzdělávání žáků, jako je klima školy a třídy, vztahy mezi učiteli a žáky, míra otevřenosti školy atd.<sup>10</sup>

Z hlediska vzdělávacího systému se také rozlišuje *kurikulum třídní* (na úrovni třídy), *kurikulum školní* (na úrovni školy) a *kurikulum národní* (na úrovni státu). Národní kurikulum je „kurikulum garantované státem, společný národní rámec kurikula určeného veškeré populaci ve školním věku“. (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1998, str.141) Národní kurikulum vymezuje obecné i specifické cíle vzdělávání, jeho konkrétní oblasti a obsah, očekávané standardy a výsledky, způsoby jejich ověřování a hodnocení i podmínky jeho realizace. Národní kurikulum je stanoveno centrálně a je závazné pro všechny školy. Odráží se v něm myšlenková východiska a záměry **vzdělávací politiky státu**<sup>11</sup> a je významně ovlivňováno nejen

---

<sup>9</sup> více o této problematice kurikula viz např. J.Průcha: Moderní pedagogika. Praha: Portál 1997

<sup>10</sup> více o této konkrétní problematice viz J.Průcha: Moderní pedagogika. Praha: Portál 1997; E.Walterová: Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno:MU 1994

<sup>11</sup> více o vzdělávací politice státu viz A. Vališová, H.Kasíková a kolektiv: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada Publishing 2007

politickými, ekonomickými a společenskými faktory, ale také faktory historickými a kulturními.

Reforma kurikula je tedy součástí národní vzdělávací politiky a jejím prostřednictvím stát reaguje na nové společenské změny a z nich plynoucí nároky na vzdělávání. V této části práce se tedy dále podíváme na to, jak se oněm novým trendům a potřebám, o nichž byla řeč na začátku, přizpůsobila naše kurikulární politika v rámci transformace českého školství po roce 1989.

## 2.2 Rezervy českého školství a klíčové principy jeho transformace

České školství prodělalo v posledních desetiletích celou řadu změn. Zásadním mezníkem v proměně českého vzdělávání, za jehož nynější „vrchol“ lze jistě považovat probíhající kurikulární reformu, je bezesporu jeden z nejvýznamnějších roků našich dějin, rok 1989. Doba po listopadu 1989 je dobou převratných změn, změn politických, ekonomických a společenských. Je to období přeměny společnosti totalitního charakteru ve společnost, která je založena na demokratických principech a hodnotách, na svobodě, otevřenosti, ale především hlavně na odpovědnosti.

Změny, ke kterým u nás začalo pod vlivem ostatních demokratických států Evropy docházet, se samozřejmě nevyhnuly ani oblasti školství. Nová situace s sebou přinesla potřebu kriticky přezkoumat naši dosavadní vzdělávací politiku a poté ji přizpůsobit potřebám demokratické společnosti. Jelikož bylo zřejmé, že v období vlády předchozího režimu se náš vzdělávací systém značně odklonil od směru, kterým se vydaly v oblasti pedagogiky země západní Evropy, bylo tedy nutné, aby se náš vzdělávací systém transformoval do podoby přibližující se co možná nejvíce současným zahraničním trendům a zároveň navázal na odkaz reformních snah československého školství z 30. let 20. století.<sup>12</sup> Nezbytností byla tedy jeho zásadní vnější i vnitřní reforma, respektive jejich provázanost. „Vnější reforma by měla vytvářet podmínky, otevírat prostor a podporovat vnitřní reformu, tedy proměny uvnitř škol, v pojetí školního vzdělávání, funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, v pojetí vyučovacího procesu (přístup k žákovi, kvalita komunikace a sociálního klimatu, metody a formy výuky, způsob hodnocení žáků apod.).“ (V. Spilková, 2005, str.16)

---

<sup>12</sup> více o reformních snahách významného československého pedagoga Václava Příhody in Miroslava Váňová: Československé školství ve 30. letech: Příhodovská reforma. Praha: Pedagogická fakulta UK 1995

Ještě než se trochu blíže podíváme na průběh transformace českého školství, je nutné si položit otázku, co vlastně bylo a popřípadě ještě stále je našemu školství vyčítáno, tedy kde byly a jsou jeho hlavní rezervy, co tedy bylo/je potřeba změnit, popřípadě co je naopak považováno za pozitiva jeho dosavadního vývoje.<sup>13</sup> Velmi dobře nám k tomu poslouží odpovědi učitelů z dotazníků a z osobních rozhovorů, kde jim byla obdobná otázka položena.<sup>14</sup> Zde jsou ona nejčastěji jmenovaná **negativa**, která jsou ještě doplněna o konkrétní názory (citace).<sup>15</sup>

- **nedocení učitelé profese**

„Pro mě osobně je tím hlavním kritickým bodem celospolečenské nedocení naší profese. Malý plat, malá podpora, velký tlak, hodně práce atd. Bohužel mám obavy, že tento problém se jen tak nevyřeší.“

„Za negativum bych zmínila velmi špatné postavení a podceňování učitelů v rámci celé společnosti.“

- **nedostatečné vzdělávání budoucích učitelů**

„Negativem je bezesporu špatná příprava budoucích učitelů. Často mívám na starosti studenty a studentky pedagogických fakult, kteří

---

<sup>13</sup> Při odkrývání rezerv našeho školství je potřeba si také uvědomit, že během dnes vrcholícího transformačního procesu mohlo dojít nejen k nápravě oněch zásadních nedostatků českého školství, ale také naopak k vytvoření nových okruhů problémů, rezerv, nedostatků, k čemuž se následně dostaneme v kapitole 3.3 a 3.4, kde se seznámíme s názory našich učitelů na právě probíhající reformu a také s tím, co je nejvíce v souvislosti s reformou trápí.

<sup>14</sup> Přesné znění otázky: Kdybyste měl/měla zhodnotit dosavadní vývoj českého školství, v čem spatřujete jeho zásadní negativa a pozitiva?(K hodnocení můžete využít samozřejmě všechny své dosavadní zkušenosti – tedy z pohledu učitele, studenta i třeba rodiče.)

<sup>9</sup> Pro doplnění a shrnutí této problematiky také využijeme publikaci paní docentky Vladimíry Spilkové, *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál 2005, str. 28-30, ve které se této otázce také blíže věnuje.

k nám chodí na praxi, a občas i zaučuji čerstvého absolventa, který k nám nastupuje. Vždy si při jejich pozorování uvědomím, jak špatně naše fakulty tyto budoucí učitele připravují a jak moc práce a dřiny před sebou tito mladí lidé ještě mají.“

„Učím teprve druhým rokem a ještě jsem se stále nevzpamatovala z toho šoku, že skoro nic ve skutečnosti neumím. Týká se to tedy převážně mých didaktických dovedností. Negativem je pro mne jednoznačně vzdělávání učitelů.“

- **feminizace – nedostatek mužského elementu v českém školství**

„Jsem muž, a proto jsem se velmi těžce srovnával s faktem, že jsem obklopen samými ženami. Na jednu stranu je to samozřejmě příjemné, ale z celkového pohledu je to jednoznačně problém.“

„Negativem je určitě značná převaha žen ve školství. Žákům i nám ženám – učitelkám chybí více mužského elementu. Já osobně se mnohem lépe cítím ve smíšeném a vyrovnaném kolektivu.“

- **jednotnost, jednotný přístup**

„Když jsem byla ještě student, velmi mi vadilo, že nikdo z pedagogů nerespektoval mé osobní potřeby a zájmy. Řada mých spolužáků měla určitou specifickou poruchu učení, na což však nikdo nikdy nebral zřetel. Byli prostě považováni za hloupé a nepřízpůsobivé.“

- **centrálně plánované a řízené školství, přesně vymezený obsah vzdělávání**

„Já osobně jsem se vždy považovala za kreativního člověka, proto jsem se po nástupu do praxe (což je mimochodem již více jak 30 let) dlouho nemohla vyrovnat s přesně vymezenými školními osnovami, které mi příliš nedovolovaly svou kreativitu využít.“

- **přetěžování žáků, encyklopedický charakter vzdělávání, učení se nazpaměť**

„Jednu z mála věcí, kterou si ze svých žákovských let ještě vybavuji, je to, že jsem se neustále něco učila nazpaměť. Přiznám se, že jsem ani mnohdy netušila, co se vlastně učím. K tomu, abych dostala dobrou známku, vždy stačilo jen látku odříkat před tabulí. Dnes jsem v pozici učitelky já a snažím se své žáky vést především k pochopení souvislostí a k vnitřní motivaci, tedy aby se neučili jen kvůli známkám, ale především kvůli sobě.“

- **přeceňování intelektuálního rozvoje a podceňování ostatních složek osobnosti (složky sociální, emocionální, morální atd.)**

„Vytkla bych asi přílišné zaměření na znalosti. Na druhou stranu mi však připadá, že jsou dnes naopak zase podceňované. Jde to z extrému do extrému. Chce to najít zlatou střední cestu.“

- **pasivita žáků, dominance učitele, frontální vyučování, absence prožitků, zážitků, tvořivosti atd.**

„Jako negativum bych zmínila celkový přístup k výuce. Jako dítěti mi vždy vadilo celé hodiny jen sedět, poslouchat a zapisovat si. Neznala jsem prakticky nic jiného než klasickou frontální výuku. Teď, když se nad tím zamýšlím, tak vlastně ani nevím, proč jsem jako učitelka hned ze začátku své praxe sklouzla také pouze k frontálnímu vyučování, když mi tento jednostranný způsob vlastně nikdy nevyhovoval...Dnes se však snažím být mnohem kreativnější a mnohem více přenášet aktivitu na své žáky. Mne i žáky to baví určitě víc.“

„Učím jen krátce, a proto si ještě netroufám naše školství z pohledu pedagoga nějak podrobněji hodnotit. Co však vím, je to, že je občas velmi obtížné pracovat s některými staršími kolegy, kteří jsou zvyklí

učit jen frontálně a o jiném způsobu (projektové vyučování atd.) nechtějí ani slyšet.“

- **učení se pro známky, přeceňování klasifikace, hodnocení zaměřené převážně na zjišťování znalostí**

„Jednoznačným negativem pro mě, jako žáka, studenta i rodiče, vždy bylo a je přeceňování známek. Sám vím, že když hodnotím své žáky, že není známka jako známka a že vše se samozřejmě pouze pěti známkami hodnotit nedá. Já sám proto již delší dobu kombinuji známky se slovním hodnocením. Je pravda, že začátky nebyly zrovna lehké, ale postupem času jsme si na to všichni (já, žáci i jejich rodiče) zvykli a dnes už bych neměnil.“

„To, co bych určitě našemu školství vytkla, je přehnané kladení důrazu na známky, tedy hodnocení prostřednictvím známkování škálou 1 až 5.“

„Jedním z kritických bodů je určitě lpění na známkách. Jako malá žačka jsem se většinou učila proto, abych domu nosila samé jedničky a byla tak tou hodnou a šikovnou holčičkou. Zpětně mohu říci, že to asi opravdu byla taková má hlavní motivace. Dnes vím, že to byla chyba a své děti i žáky vedu k tomu, že mít samé jedničky, které jsou evidentně velmi těžce vydřené, ještě nic neznamená.“

- **autoritativní vztah učitele k žákům, důraz na přehnanou poslušnost**

„Zásadním negativem pro mě byli vždy učitelé. Samozřejmě pár výjimek jsem během let studií také potkala, ale bylo jich opravdu žalostně málo. Vadila mi vždy hlavně jejich odměřenost, nezájem a taková jakoby odevzdanost... Ano je pravda, že mnozí z nich měli



u žáků značnou autoritu, ale pro mne to byla vždy autorita postavená na principu odměny a trestu.“

- **izolovanost školy, celkové prostředí školy**

„Ještě před pár lety bych určitě zmínila, že negativem pro mne je uzavřenost školy a i její celkový ponurý vzhled. Dnes je však situace již naštěstí jiná a jsem ráda, že naše škola mnohem více komunikuje se svým okolím. Hlavně komunikace s rodiči se zlepšila.“

„Jako dítěti mi vadilo šedivé a takové uniformní prostředí školy – školní budovy. Doufám, že toto se již na všech českých školách zlepšilo.“

A co se týče pozitiv, tak ve většině případů zazněla tato základní **pozitiva**:

- **celková vyšší úroveň vzdělanosti národa a slušnější a vychovanější děti**

„Za pozitivum dřívějších let bych jmenovala jednoznačně mnohem větší úroveň vzdělanosti. Když srovnám to, co jsem se učivala já, co jsem ještě před lety učila své žáky a co je učím teď, tak ten rozdíl je opravdu znatelný. Smutnou pravdou však také je, že nám do škol chodí stále nezralejší, nepřipravenější a poměrně dost rozmazlené děti, se kterými se velmi obtížně pracuje. Je vidět, že se jim rodiče věnují stále méně a méně.“

„Mám pocit, že náš národ stále více hloupne a hloupne. Bohužel na tom má svůj podíl viny i školství.“

Jak je vidět, oněch negativ bylo a bohužel možná ještě stále je poměrně hodně. Výchozí stav byl značně problematický a potřeba transformace českého školství byla nevyhnutelná. Dalo by se říci, že od počátku byla velmi

úzce spjata se snahou o jeho **humanizaci**, která se stala společně s **demokratizací** a **liberalizací** jejím klíčovým principem (viz V. Spilková, 2005, str. 32). Princip humanizace<sup>16</sup> přibližuje vzdělávání přirozenému vývoji dítěte, jeho individuálním možnostem a předpokladům, zvláštnostem, potřebám a zájmům, čímž mění celkové pojetí a zaměření školy, včetně strategie vyučování, školního klimatu, přístupu učitele k žákům, způsobu hodnocení atd. V humanistickém pojetí vzdělávání se tedy klade důraz na komplexní rozvoj osobnosti dítěte/žáka. „Smyslem vzdělávání je pomoci dítěti k chápání současného světa, k porozumění kultuře a dorozumění mezi lidmi. Klíčovým pojmem je pochopení, porozumění smyslu věcí a dějů. Vzdělávání je chápáno jako uvádění do poznání, zprostředkovávání společenských hodnot, jako kultivace sociálních vztahů, emocionálních, mravních, estetických i tělesných kvalit dítěte apod.“ (V. Spilková, 2005, str. 33-34) Škola v humanistickém pojetí, které má své kořeny již například u J. A. Komenského, J. J. Rousseaua či J. Locka, nevybavuje žáky pouze znalostmi, ale učí je především chápat souvislosti, pracovat s informacemi, aktivně se zapojovat do dění kolem sebe, komunikovat, spolupracovat, podílet se na svém osobním rozvoji. Výše přiblížená koncepce humanistického vzdělávání se tedy stala základním východiskem transformace.

V následující části se tedy ve stručnosti podíváme na ony hlavní mezníky reformního úsilí ve školství v posledních dvaceti letech. Začneme nejprve těmi nejvýznamnějšími reformními snahami, které vycházeli od samotných pedagogů a pedagogických sdružení. Dále pak přejdeme k nastínění vývoje kurikulárních dokumentů, přičemž samozřejmě skončíme u právě probíhající kurikulární reformy, tedy u rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.

---

<sup>16</sup> Podrobněji in J. Skalková: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně 1993.

## 2.3 Reformní snahy ve školství v prvních letech po roce 1989

Na začátku devadesátých let byla vypracována týmem Pedagogické fakulty UK v Praze, pod vedením tehdejšího děkana **Jiřího Kotáska**, expertní studie ***Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě***, kterou lze považovat za jeden z prvních nejucelenějších projektů tehdejší školské reformy (viz V. Spilková, 2005, 16). V téže době ale také vznikalo množství dalších projektů nejrozličnějších profesních a expertních skupin.

Významným uskupením zasazujícím se o změny ve školství v duchu humanizace vzdělávání bylo v této době sdružení **NEMES** (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání). NEMES je občanské sdružení, které bylo založeno v únoru roku 1990. Jeho členy jsou učitelé všech stupňů škol a pak také řada odborníků, kteří se zabývají dětmi a mládeží, vzděláváním a školstvím. „Posláním NEMES je zasazovat se o systémovou proměnu vzdělávací politiky, vzdělávání a školy ve směru jejich demokratizace, humanizace a liberalizace, aby tato proměna byla v souladu s ostatními změnami v naší republice a s jejím místem v Evropě a ve světě. Vychází z pojetí dítěte nikoliv jako objektu, ale jako subjektu vzdělávání, jedinečného ve svých možnostech i potřebách. Podobně pojímá i odpovídající postavení učitele, v němž klade důraz na odpovědnost, samostatnost a tvořivost v pedagogické činnosti a spolupodílení na rozhodování o věcech týkajících se školy.“ (Sborník členských asociací SKAV, 2006, str. 53)

Z řady činností, kterým se toto sdružení věnuje, jmenujme alespoň některé:

- „Organizuje a uskutečňuje činnosti spojené s koncepční přípravou transformačních procesů.

- Podněcuje vznik plurality návrhů na transformační proces, účastní se diskusí o nich, oponuje a kriticky hodnotí práce a návrhy ostatních zainteresovaných subjektů, včetně orgánů zákonodárných a exekutivních.
- Podniká osvětovou a popularizační činnost pro veřejnost, získává učitele a rodiče pro myšlenku vnitřní proměny vzdělávání ve škole, zabývá se problémy učitelů a škol v souvislosti s vnitřní transformací a poskytuje jim nabídku některých forem pomoci a spolupráce.“ (tamtéž, str. 53)

Této pedagogické iniciativě se podařilo realizovat řadu důležitých projektů, dokumentů a publikací. Jako příklad uveďme (tamtéž, str. 53-54):

- *„Svoboda ve vzdělání a česká škola. Dokument NEMES 1990-91. Koncepce transformace vzdělávací politiky, vzdělávání a školy v ČR.*
- *Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole. Dokument NEMES 1993.*
- *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu* (Miluše Havlínová a kol.) Strom, Praha 1994.
- *Cesta k autonomní škole* (Karel Rýdl) Strom, Praha 1996.
- *Je naše škola připravena na 21. století?* Dokument NEMES 1997.
- Účast na zpracování podkladových studií ke koncepci vzdělávací politiky ČR (Bílé knize).“

Mezi výše jmenované je potřeba ještě zařadit pracovní dílnu, kterou uspořádala NEMES na téma „***Naše současná škola na konci školního roku 1991-1992***“ a které se blíže věnuje i Miluše Havlínová (1993). Cílem této dílny bylo podrobit analýze první roky demokratického školství a na jejím

základě mimo jiného vytvořit i konkrétní návrhy, na co je třeba se v reformě zaměřit. Z návrhů jmenujme alespoň některé:

- otevření školy veřejnosti,
- aktivní zapojení učitelů do činností školy a její atmosféry,
- kvalitní systém vzdělávání učitelů (současných i budoucích),
- nastolení partnerského vztahu mezi učitelem a žákem,
- změna způsobu hodnocení žáků ve prospěch slovního hodnocení atd.

Vedle činnosti skupiny NEMES Vladimíra Spilková (2005, str. 16) ještě zmiňuje další důležité reformní iniciativy, kterými byly například: „projekt skupiny IDEA – *Stavební kameny programu IDEA pro české školství* a studie Jednoty českých matematiků a fyziků *Koncepce vzdělávání v České republice* či expertní studie *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*, kterou na základě oficiální objednávky MŠMT ČR vypracoval hned na začátku devadesátých let tým Pedagogické fakulty UK v Praze pod vedením tehdejšího děkana fakulty J. Kotáska.“ Dle Spilkové (2005, str. 16) se výše zmíněné projekty školské reformy shodují především v nutnosti provedení zásadních změn celého vzdělávacího systému a paradigmatu vzdělávání a také v tom, že klíčovými principy, na kterých má být postaveno české školství, jsou principy humanizace, demokratizace a liberalizace.

## 2.4 Nástin vývoje kurikulárních dokumentů

Cíle i obsah vzdělávání jsou na všech našich základních školách vymezeny prostřednictvím závazných kurikulárních dokumentů, které schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR). „Do roku 1995<sup>17</sup> byly pro všechny typy škol určující a plně závazné především dva základní dokumenty: učební plán ZŠ a učební osnovy pro jednotlivé předměty.“ (O. Šimoník 2003, str.13) O. Šimoník (tamtéž, str. 13 -18) tyto dokumenty dále i blíže charakterizuje. Učební plán vymezoval pro každý typ školy předměty povinné, nepovinné a volitelné, přesně stanovoval jejich zařazení do konkrétního ročníku a určoval i týdenní časovou dotaci pro jednotlivé předměty. Na tento učební plán dále navazovaly učební osnovy. Ty podrobně vymezovaly učivo jednotlivých předmětů, jeho rozdělení do ročníků a také určovaly, kolik hodin je potřeba věnovat konkrétním tematickým celkům. Oba výše zmíněné dokumenty měly zajistit, aby se celostátně, tedy na všech školách určitého typu, vyučovalo stejné učivo a používaly se jednotné učebnice.

Jak již bylo řečeno, se změnou politického systému po roce 1989 přišly i nové požadavky společnosti na základní školství, tedy i kurikulární politiku. Místo detailně stanovených osnov je požadováno formulovat pouze rámcové dokumenty, které by umožňovaly různé alternativy vzdělávání podle schopnosti a zájmu žáků a které by vytvořily prostor pro využívání regionálních zvláštností škol.

Zásadní obrat ve vývoji vzdělávací politiky nastal koncem roku 1994, kdy byl MŠMT ČR vydán důležitý dokument, ***Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky - Kvalita a odpovědnost.*** Tento dokument byl

---

<sup>17</sup> V tomto roce byl zveřejněn Standard základního vzdělávání, o kterém bude podrobněji pojednáno později.

ve své době velmi významným krokem, jenž byl považován za základ pro tvorbu nového školského zákona. Byly v něm poprvé zmíněny zásady nové kurikulární politiky, založené především na principech vzájemné komunikace a spolupráce, a také návrh na vytvoření vzdělávacích standardů, které by byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů (V. Spilková, 2005, str. 17).

Na dokument Kvalita a odpovědnost navázal **Standard základního vzdělávání**, jenž vydalo MŠMT ČR v roce 1995<sup>18</sup>. Tento dokument obsahoval představu společnosti o žádoucí podobě povinného vzdělávání, především o sledovaných cílech a obsahu vzdělávání. Společensky žádoucí cíle, které jsou přiměřené věku a zralosti žáků, jsou zde stanoveny jak v rovině poznatků, dovedností a kompetencí, tak v rovině hodnotové orientace žáků. Základní obsah vzdělávání je v něm reprezentován v podobě určitého kmenového učiva, které se má stát závaznou součástí vzdělávacích programů. Podle Vladimíry Spilkové (2005, str. 18) byl Standard základního vzdělávání významný zejména tím, že uvedl do praxe nové pojetí kurikula, které, oproti dřívějším centrálně a direktivně stanoveným cílům, stojí na principu rámcového vymezení obsahu vzdělávání a prosazuje komplexní rozvoj osobnosti žáka.

Bohužel, naděje vkládané reformně laděnými pedagogy do tohoto dokumentu se nakonec nenaplnily. „Přes obecné proklamace o novém pojetí vzdělávání a změny v hierarchii cílů vzdělávání zůstalo však konkrétní vymezení učiva v zajetí tradičního pojetí detailního výčtu učiva a dnes je možné říci, že dokument celkově nesplnil očekávání s ním spojené, i že jeho reálný vliv na praktické dění ve školách byl minimální“ (V. Spilková, 2005, str. 18)

Přestože Standard základního vzdělávání nesplnil požadovaná očekávání, přispěl alespoň k dalšímu významnému kroku, kterým bylo

---

<sup>18</sup> Na něj navazují Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, vydaný v roce 1996, a Standard středoškolského odborného vzdělávání, vydaný v roce 1997.

postupné schválení (v letech 1996 až 1997) nových vzdělávacích programů *Obecná a Občanská škola, Základní škola a Národní škola*, které tak nahradily dosavadní učební osnovy a učební plán.<sup>19</sup>

Prvním schváleným vzdělávacím programem, byl v roce 1996 *Vzdělávací program Obecná škola* (pro 1. až 5. ročník), na který ihned navázal *Vzdělávací program Občanská škola* (pro 6. až 9. ročník). Oba programy vycházejí z osobnosti žáka, jeho věkových zvláštností, individuálních předpokladů, potřeb a zájmů. „V centru naší pozornosti musí být žák. Vždyť o něho jde, o jeho osobnost a vývoj. Všechny naše ušlechtilé zájmy o zemi, obec, národ, stát – o jejich budoucnost, zdraví a prosperitu jsou sice závažné, ale tvoří až horizont našeho nejvlastnějšího snažení.“ (Vzdělávací program Občanská škola, 1996, str. 31)

Chronologicky druhým v pořadí byl *Vzdělávací program Základní škola* vypracovaný Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (1996). Jeho koncepce se v mnohém shodovala s dosavadními kurikulárními dokumenty. Tento program se stal nejvíce rozšířeným vzdělávacím programem v české republice. Za jádro vzdělávání označuje poznávací cíle, které charakterizuje jako vytvoření pevné soustavy základních poznatků, pochopení vzájemných souvislostí a využití získaných vědomostí v každodenním životě. Mezi poznávací cíle zahrnuje také rozvoj vyjadřovacích dovedností, schopnosti naslouchat, pracovat s informacemi, řešit poznávací problémy, diskutovat, argumentovat atd. (Vzdělávací program Základní škola, 1996, str. 6)

---

<sup>19</sup> Vedle třech výše uvedených vzdělávacích programů byly vytvořeny i alternativní vzdělávací programy. Jedná se například o schválené programy Waldorfská škola, program vycházející z principů pedagogiky Marie Montessori anebo Daltonský plán.



V roce 1997 byl schválen *Vzdělávací program Národní škola*, jenž v praxi patřil mezi nejméně aplikované a jehož hlavní principy byly následující: „cílem vzdělávání je výchova svobodného člověka pro život v demokratické společnosti; výchova a vzdělávání musí směřovat k praktickému životu; vzdělávání musí poskytovat globální pohled na svět“. (V. Spilková, 2005, str. 19) Tento program chce „být školou pro děti, školou zaměřenou na úspěch, školou, která zahájí vzdělávací dráhu dítěte a položí základy pro život svobodného člověka“. (Vzdělávací program Národní škola, 1997, str. 7)

Je podstatné zmínit, že i přes všechny snahy, které měly na celkový pokrok, ke kterému v našem školství po roce 1989 došlo, velký vliv, u nás na konci minulého století ještě stále neexistoval určitý ucelený dokument, jenž by vymezoval ona nejzákladnější východiska transformace. Především směr, kterým se má české školství dále ubírat, aby mohlo zajistit kvalitní vzdělávání a kvalitní život našich budoucích generací. Významným mezníkem, a dalo by se říci i určitým vyvrcholením všech předchozích snah, se v tomto ohledu stal dokument, jenž představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice. V roce 2001 byl v České republice vydán *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha*.

Bílá kniha vznikala postupně od dubna roku 1999. Pracovalo se na ní v průběhu bez mála dvouletého období a bylo v ní využito vše pozitivní z uplynulých let. Bezprostředně ovšem Bílá kniha navazovala zejména na publikaci *České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie* (1999), která je především rozbořením problémů české vzdělávací soustavy ve vztahu k plánovanému vstupu ČR do EU, ale obsahuje také některá doporučení a priority. „Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné

pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje.“ (Bílá kniha, 2001, str. 7) Měla by být zastřešujícím a závazným strategickým dokumentem, který by měl ovšem být průběžně kriticky analyzován a upravován. Účelem Bílé knihy bylo formulovat soubor doporučení, „který by se měl stát směrodatným vodítkem pro budoucí úsilí politiků, řídicích pracovníků, učitelů a dalších pedagogických pracovníků, dále rodičů, sociálních partnerů a ostatní veřejnost“. (tamtéž, str. 9)

V první části, která je z našeho pohledu obzvláště důležitá, se věnuje obecným cílům vzdělávání a výchovy. Ještě před jejich stanovením se dokument blíže věnuje stavu současné společnosti a jejímu vlivu na jedince. Život společnosti je zde charakterizován jako stále obtížnější, nabízející velké množství uplatnění a vyžadující tak nejen rostoucí objem dovedností a znalostí, ale i určitou osobní zralost, tvořivost a samozřejmě odpovědnost. Škola by měla samozřejmě na tento stav reagovat a vybavovat žáky potřebnými kompetencemi. A jaké jsou tedy ony **hlavní cíle výchovy a vzdělávání** dle Bílé knihy (2001, str. 14 -15)?

- **Rozvoj lidské individuality** - péče o fyzické a psychické zdraví, kultivace a podpora seberealizace každého jedince, maximální uplatnění jeho schopností, kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka.
- **Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti**, která je obsažena ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách. Významnou součástí tohoto cíle

je i uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, zejména ochranou kulturního dědictví.

- **Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti** - zprostředkování poznatků a především vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností i motivace, k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.
- **Posilování soudržnosti společnosti** - zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí, podpora demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu, výchova k lidským právům a multikulturalitě, integrace menšin do české společnosti.
- **Podpora demokracie a občanské společnosti** – výchova k soudnosti, kritickému a nezávislému myšlení občanů, kteří si uvědomují vlastní důstojnost a respektují práva a svobody ostatních a kteří zaujímají kritický vztah k šíření informací a postojů prostřednictvím médií (tzv. mediální výchova).
- **Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti** - usilování o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, schopnost přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi i kulturami dnešního propojeného světa.
- **Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti** – prostřednictvím vzdělávací soustavy přispívat k vysoké úrovni rozvoje lidských zdrojů, ovlivňovat kvalifikaci, pružnost a přizpůsobivost pracovní síly, rozvíjet a využívat nové technologie.

- **Zvyšování zaměstnatelnosti** – podpora celoživotního učení a schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce doma i v zahraničí, orientovat všeobecné i odborné vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost, iniciativu, samostatnost, odpovědnost, kritické myšlení a schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi.

Výše zmíněné cíle jsou pro nás o to zajímavější, že v nich můžeme vlastně nalézt zmínky a odkazy na všechna průřezová témata, kterým se budeme podrobněji věnovat v pozdější části práce. Ještě než tak učiníme, tak se musíme samozřejmě zmínit o právě probíhající kurikulární (školské) reformě a o Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (resp. Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání), jehož součástí průřezová témata jsou. Učiníme tak nyní v samostatné kapitole.

### 3 Nová etapa transformace - kurikulární reforma, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy

#### 3.1 Kurikulární reforma

##### 3.1.1 Základní charakteristika

Další etapou transformace českého školství je právě v těchto letech probíhající kurikulární reforma (reforma cílů a obsahu vzdělávání), která je pojímána jako jedna ze zásadních změn vedoucích k celkovému zkvalitňování našeho vzdělávání. Oficiálně tuto reformu zahájil *Školský zákon* přijatý v roce 2004 (Zákon č. 561/2004 Sb.<sup>20</sup>, s účinností od 1. 1. 2005). Ovšem v přípravě je již od roku 2001, kdy byl vydán již zmíněný dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Na Bílou knihu v roce 2002 (a pak v následné aktualizované podobě v roce 2005) navázal dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání*<sup>21</sup> (dále jen Dlouhodobý záměr), který kurikulární reformu dále blíže specifikuje. Nyní se podíváme na to, jak je reforma v tomto dokumentu charakterizována a jaké jsou její hlavní cíle, přičemž k tomu využijeme novější verzi z roku 2005.

<sup>20</sup> Ten byl následně nahrazen Zákonem č. 69/2009 Sb.

<sup>21</sup> „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR je **klíčovým strategickým dokumentem státu**, který vymezuje základní státem podporované záměry rozvoje vzdělávací soustavy na období následujících tří až šesti let. Význam tohoto dokumentu však nespočívá pouze v samotném obsahu. Je umocněn potřebou účinného nástroje, který **umožní harmonizovat koncepční představy státu a jednotlivých krajů** v podmínkách přesunu významné části řídicích a rozhodovacích kompetencí v oblasti vzdělávání a školství ze státu na kraje.“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Praha: MŠMT 2002, 1)

Kurikulární reforma je zde charakterizována jako priorita mající zvýšit celkovou kvalitu a efektivitu vzdělávání. Měla by dále zajistit, aby žáci získali dobrý vztah k učení a byli motivováni k učení celoživotnímu, aby byla rozvíjena jejich individualita a dále aby došlo k proměně vnitřního klimatu škol a posílení pedagogické autonomie. V průběhu reformy dojde k vytvoření a postupnému zavedení konceptu dvouúrovňového kurikulárního modelu, jenž se má stát nástrojem zvýšení celkové efektivity vzdělávací soustavy. Hlavním cílem reformy není pouze vytvoření školních vzdělávacích programů, ale především efektivnější vzdělávání, tedy vzdělávání užitečnější pro děti, žáky a studenty, které vede k růstu vzdělanosti národa a ke zvýšení jeho ekonomického potenciálu. Realizace a dokončení reformy je dlouhodobý proces, který si žádá podporu odbornou, finanční, materiální, propagační i společenskou. Obzvláště klíčovou postavou tohoto procesu jsou pak samozřejmě učitelé. Bez jejich aktivního zapojení do celého procesu totiž hrozí, že bude pouze formální změnou kurikula. Podpora učitelů je tedy stěžejním bodem celé reformy.

A jaké jsou ony **hlavní cíle kurikulární reformy**?

- V systému kurikulárních dokumentů na státní úrovni **vymezit nové cíle vzdělávání a nezbytný vzdělávací obsah** (očekávané výstupy a učivo k jejich dosažení) vyjadřující názor společnosti na podobu vzdělávání a na školní úrovni **umožnit rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání** a reagovat tak na požadavky trhu práce, na konkrétní potřeby žáků a místního společenství.
- **Uplatňovat nové pojetí kurikula**, které směřuje k získání **klíčových kompetencí** (vyvážený soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti) a **směřovat k prakticky zaměřeným**

**dovednostem**, které jedinci umožní se sebevědomě, aktivně a zodpovědně prosadit v současné společnosti

- **Vytvořit nové kurikulární dokumenty** na státní úrovni – **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** pro jednotlivé obory vzdělávání a na školní úrovni – **školní vzdělávací programy**.
- **Podpořit tvorbu školních vzdělávacích programů** – vytvořit tzv. manuály/metodiky pro tvorbu školních vzdělávacích programů a podmínky pro efektivní výměnu zkušeností s tvorbou školních vzdělávacích programů mezi školami a všemi aktéry procesu.
- **Zajistit** ze strany MŠMT efektivní **informační a mediální podporu** reformy.
- **Podpořit další vzdělávání pedagogických a vedoucích pracovníků ve školství** jako základní předpoklad realizace cílů reformy a obecně růstu kvality a efektivity vzdělávání v ČR.
- **Zajistit, aby vysokoškolská příprava pedagogů akceptovala** dynamicky se měnící potřeby praxe, ve které reforma probíhá.
- **Posílit některé části vzdělávání**, hlavně následující:
  - **cizí jazyky** – cílem je domluvit se jedním a postupně dvěma cizími jazyky,
  - **informační a komunikační technologie** – jsou základem pro rychlé vyhledávání a zpracování informací a zefektivňují učení,
  - **výchovu k občanství a k demokracii** – přispěje k rozvoji multikulturní občanské společnosti,
  - **výchovu k profesní orientaci** – přispívá k uvědomělé volbě povolání a ke snižování problémů při uplatnění na trhu práce,

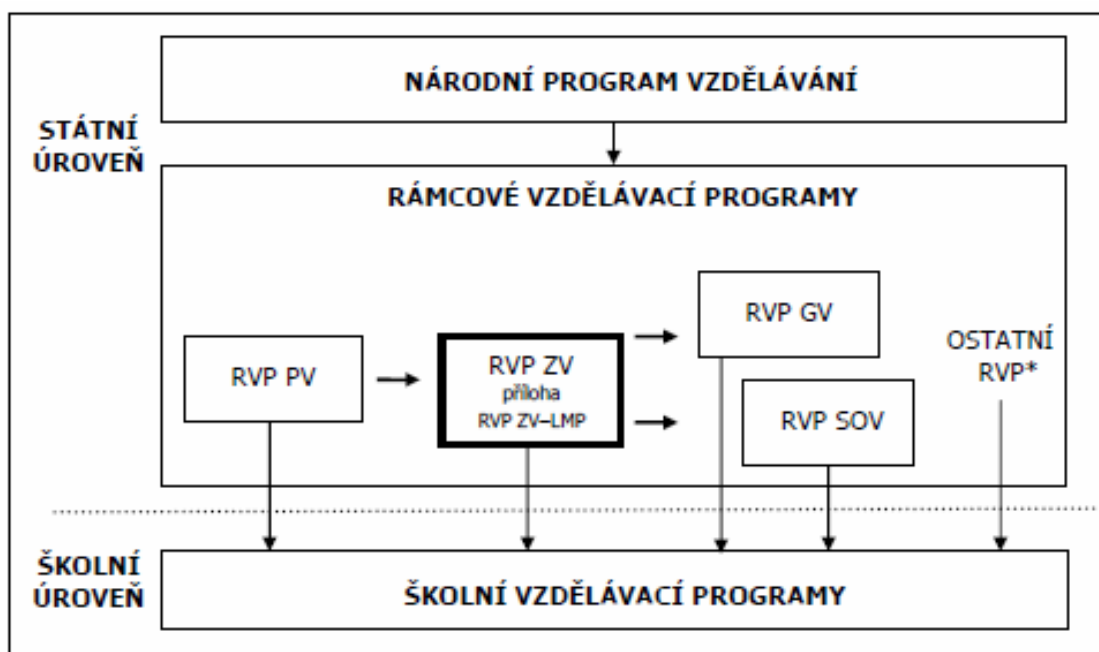
- **výchovu ke zdravému životnímu stylu** – napomáhá k účinnější zdravotní a úrazové prevenci a k rozvíjení plnohodnotného života,
- **nová témata**, jako jsou osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji, výchova k evropským souvislostem, rovným příležitostem aj.;
- **Podporovat týmovou spolupráci učitel**, mezipředmětové vazby, **uplatnit nové formy aktivní výuky** a využívat různé formy mimotřídní činnosti.

(Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, 2005, str. 16 – 18)

Jak již bylo v cílech zmíněno, došlo tedy k vytvoření systému kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (viz graf níže). Nová soustava kurikulárních dokumentů má dvě úrovně – **státní a školní**.

„ **Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“ ( RVP ZV, 2007, str. 9)





Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP); RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

\* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

( RVP ZV, 2007, str. 9)

RVP pro jednotlivé stupně vzdělávání (RVP PV, RVP ZV, RVP G V, RVP SOU a ostatní RVP) jsou kurikulárními dokumenty normativně stanovující obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu ŠVP<sup>22</sup>. Jde v nich tedy o upřesnění principů vzdělávání stanovených

<sup>22</sup> RVP ZV a ŠVP ZV budou blíže charakterizovány v následující části práce, nyní jde jen o obecné nastínění problematiky rámcových vzdělávacích programů.

v Bílé knize. V Dlouhodobém záměru (2005, str. 18 – 19) jsou RVP charakterizovány takto:

- *„usilují o shodnou nebo velmi podobnou strukturu, která vychází z vymezení ve školském zákoně a je případně modifikována ve shodě s potřebami vzdělávání na dané úrovni vzdělávání;*
- *vycházejí ze stejného souboru klíčových kompetencí, který vymezují pro daný věk žáků, případně jej doplňují v souladu se specifickým zaměřením vzdělávání;*
- *vymezují vzdělávací obsah, který je úzce provázán s klíčovými kompetencemi a člení vzdělávací obsah do větších celků, které umožňují větší variabilnost při sestavování školních vzdělávacích programů a integraci obsahu oborů vzdělání;*
- *formulují činnostně zaměřené výstupy, které jsou úzce provázány s praktickým životem;*
- *obsahově na sebe navazují a vytvářejí potřebné předpoklady pro celoživotní učení;*
- *umožňují modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. žáků se zdravotním postižením, žáků zdravotně znevýhodněných nebo žáků sociálně znevýhodněných a žáků mimořádně nadaných;*
- *jsou otevřené pro možné úpravy v určitých časových etapách a pro inovace podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů s výukou podle školních vzdělávacích programů i podle měnících se potřeb a zájmů žáků;*

- po jejich vydání mají školy *zákonem stanovenou dobu 2 let na přípravu vlastního školního vzdělávacího programu.*“

A v RVP ZV (2007, str. 10) takto:

- „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“

A co se týče harmonogramu jejich zavedení do praxe, tak je/byl následující:

- **RVP PV 2005/06 – 2006/07 dvouleté přípravné období  
plošné zavedení 2007/08**
  - **RVP ZV 2005/06 – 2006/07 dvouleté přípravné období  
plošné zavedení 2007/08**
  - **RVP GV 2007/08 – 2008/09 dvouleté přípravné období  
plošné zavedení 2009/10**
  - **RVP SOV - dle NÚOV<sup>23</sup> byly dosud vydány (schváleny) tyto RVP pro odborné vzdělávání**
- 1. vlna (červen 2007): 61 RVP - školy mají začít učit podle ŠVP nejpozději od 1. září 2009**

---

<sup>23</sup> <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

**2. vlna (květen 2008): 82 RVP** - školy mají začít učit podle ŠVP nejpozději od 1. září 2010

**3. vlna (květen 2009): 82 RVP** – školy mají začít učit podle ŠVP nejpozději od 1. září 2011

### 3.1.2 Nejčastější dotazy

Nyní se zaměříme na několik nejčastěji vznášených dotazů, které se týkají probíhající školské reformy<sup>24</sup>. Dotazy i odpovědi byly nasbírány z několika zdrojů:

- z účasti na workshopu, jenž byl věnován problematice RVP a ŠVP a který v roce 2009 pořádal NIDV;
- z účasti na celostátním semináři, jenž proběhl v červnu 2009 pod záštitou MŠMT ČR a jenž byl věnován problematice průřezových témat (a celkově i problematice reformy);
- z rozhovoru s paní PhDr. Mariou Bezchlebovou z NÚOV (Národní ústav odborného vzdělávání)
- z webových stránek MŠMT ČR ,  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>;
- z webové poradny VÚP (Výzkumný ústav pedagogický),  
<http://www.vuppraha.cz>.

#### • Co konkrétního přinese reforma žákům?

Pokud budou školy opravdu chápat reformu jako celkovou změnu přístupu k výuce, pak by reforma měla zajistit, že (se) žáci (mimo jiné):

---

<sup>24</sup> V této části budou zmíněny jen dotazy, které se týkají školské reformy spíše obecně. Dotazy, které se týkají konkrétních oblastí RVP či ŠVP, budou zmíněny v následujících kapitolách jim věnovaným.

- budou cítit ve škole příjemně a bezpečněji, budou pro práci ve škole motivováni, budou zažívat uspokojení z učení a spolupráce s jinými žáky;
- budou mít příležitost ukázat své přednosti a své zlepšování, bez neustálého porovnávání mezi sebou; z toho by mělo vycházet i jejich hodnocení;
- získají vědomosti a dovednosti, které mají jasné vazby a souvislosti a které jsou využitelné pro praktický život;
- budou připraveni na život v mnohojazyčném a multikulturním prostoru, ve světě techniky, financí, podnikání;
- budou umět rozhodovat v rozmanitých životních situacích;
- umět pečovat o své zdraví a zdraví jiných;
- budou aktivní ve studiu, ale i v dalších životních situacích a vztazích atd.

• **Má naše školská reforma (vytvoření víceúrovňového kurikula) obdobu v jiných státech Evropy nebo jinde ve světě?**

V mnoha evropských zemích se princip dvoustupňového kurikula (rámcové kurikulum a kurikulum na úrovni školy) uplatňuje. Mezi země, jejichž vzdělávací politika je blízká té naší, patří například Belgie, Rakousko, Maďarsko, Slovinsko, Nizozemí či severské státy. Tento obdobný model se uplatňuje jako současný trend téměř ve většině evropských zemí.

• **Jak byly/jsou naše školy na reformu připraveny?**

Připravenost škol je samozřejmě odlišná. Jsou školy, které se již dlouho před reformou systematicky zajímaly o nové trendy ve vzdělávání a hojně využívaly nabídky různých odborných seminářů, což jim bylo/je jistě velkou výhodou. I když byl pro každou školu vyškolen tzv. koordinátor tvorby školních vzdělávacích programů,

úroveň jednotlivých ŠVP je samozřejmě různá. Některé školy promýšlely o obsahu svých programů více a podařilo se jim zde zakotvit řadu inovativních prvků, jiné k tomu budou docházet postupně. Podstatné je, aby školy přípravou svého ŠVP neskončily, ale aby jej braly jako jeden z hlavních mezníků celého procesu. Reforma je teprve ve svých počátcích a postupně se bude „usazovat“ a vylepšovat.

- **Je vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách nějak přizpůsobeno požadavkům reformy?**

Vysoké školy by měly samozřejmě na tuto situaci reagovat a „produkovat“ dostatečně připravené učitele, kteří sami budou disponovat dovednostmi (klíčovými kompetencemi), k nimž mají se žáky směřovat. Reakce vysokých škol jsou však ještě stále zatím na různé úrovni. Některé fakulty (nebo jejich části) se poměrně intenzivně snaží změnit svou strukturu, obsah vzdělávání i celkovou přípravu budoucích pedagogů. Tento postup ovšem někde brzdí i ne zcela dobrá obeznámenost s požadavky jednotlivých stupňů a typů škol a jednotlivých oborů na změny ve vzdělávání. Lze očekávat, že i na vysokých školách se bude situace stále rychleji vylepšovat ve prospěch reformy, i když i zde se jedná o proces dlouhodobý.

- **Jak mohou sami rodiče přispět k úspěšnému zavádění reformy do školní praxe?**

Možnost podílet se na reformě měli rodiče již při tvorbě ŠVP. Měli možnost (školy jim to v rámci spolupráce měly umožnit) seznámit se s vizí školy i s výslednou podobou jejich ŠVP, který vlastně slouží také jako vodítko při výběru školy. Nejlépe a nejefektivněji však

rodiče mohou přispět svou vstřícností, pochopením a zájmem o celkové dění ve škole a o vzdělávání svého dítěte.

- **Jakou roli budou v tomto procesu nadále hrát MŠMT ČR, ČŠI a VÚP?**

Ministerstvo školství připravuje různé projekty nejen na podporu výuky a vzdělávání, ale i na monitorování a analýzu celého procesu, do čehož budou zapojeny i ministerstvem přímo řízené organizace, zejména Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) a Česká školní inspekce (ČŠI). VÚP bude zejména monitorovat potřeby a problémy při zavádění školních vzdělávacích programů do praxe. Bude vypracovávat návrhy potřebných kroků pro pokrytí zmíněných potřeb a odstranění zjištěných problémů. Současně bude VÚP také hodnotit vědomosti a dovednosti žáků s možností jejich porovnání po několika letech. ČŠI bude naproti tomu průběžně monitorovat kvalitu školních vzdělávacích programů, jejich soulad s rámcovými vzdělávacími programy a hodnotit postupy škol při zavádění programů do praxe a při vlastním hodnocení práce škol.

## 3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V této části si nejprve obecně představíme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a poté se budeme trochu podrobněji věnovat dvěma významným tématům – **klíčovým kompetencím** a **vzdělávacím oblastem**. Třetí podstatné téma, **průřezová témata**, si pak o něco později představíme v samostatné kapitole.

### 3.2.1 Základní charakteristika

V návaznosti na Bílou knihu a Dlouhodobý záměr vznikl v letech 2001 až 2004 (respektive 2007) **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále jen RVP ZV) jako klíčový dokument, který upřesňuje a vymezuje požadavky státu na základní vzdělávání. Práce na něm započaly již v roce 2001 a od té doby bylo vytvořeno jeho několik verzí, přičemž tou poslední (finální) je verze z roku 2007.<sup>25</sup> Oldřich Šimoník (2003, str. 17) charakterizuje RVP ZV jako „konkrétní základ pro pedagogickou činnost školy, neboť formuluje cíle vzdělávání, k jejichž naplnění pedagogická činnost směřuje, vymezuje závazný vzdělávací obsah a charakterizuje přístupy k tvorbě učebního plánu a školního vzdělávacího programu. Vymezuje požadavky na žáka a klíčové kompetence, které jsou základem pro stanovení evaluačních kritérií a nástrojů. Stanovuje, čemu se žáci učí a jaké jsou očekávané vzdělávací výsledky, jichž mají dosáhnout na konci základního vzdělávání.“

Co se týče **hlavních principů** tohoto dokumentu, tak ty jsou následující (RVP ZV, 2007, str. 10):

---

<sup>25</sup> Tato verze byla letos (s platností k 1.9.20010) ještě doplněna o vzdělávací obor Etická výchova.



- „navazuje svým pojetím na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání;
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo<sup>26</sup>;
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.“

Je důležité ještě zmínit, že je to „je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.“ (tamtéž, str. 10)

---

<sup>26</sup> Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem, kteří navštěvují základní školu speciální, se vzdělávají podle samostatného rámcového vzdělávacího programu.

### 3.2.2 Klíčové kompetence

Novým pojmem, který jsme již několikrát zmínili a který RVP ZV podrobněji definuje, je pojem „klíčové kompetence“. A co si pod tímto pojmem konkrétně představit? „Přívlastek „klíčová“ kompetence, tj. „základní“ či „podstatná“ kompetence, znamená, že tato kompetence musí být pro každého jedince i pro celou společnost prospěšná a nezbytná.“ (J. Skalková, 2004, str. 27) „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2007, str. 14) Dále je důležité si uvědomit, že „nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (tamtéž, str. 14)

Klíčové kompetence jsou obsaženy ve všech RVP, přičemž na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání.

Nyní si ve stručnosti představíme, jaké kompetence jsou považovány za klíčové v etapě základního vzdělávání<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> O kompetencích důležitých z hlediska literární výchovy a celkově o dopadu reformy na vzdělávací obor ČJL (literární výchovu) bude podrobněji pojednáno v dalších částech práce.

### ➤ **Kompetence k učení**

Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje, řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu, vyhledává a třídí informace, operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává a kriticky posuzuje, poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení.

### ➤ **Kompetence k řešení problémů**

Žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, vyhledá informace vhodné k řešení problému, samostatně řeší problémy, kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

### ➤ **Kompetence komunikativní**

Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně, naslouchá druhým lidem, rozumí různým typům textů a záznamů a tvořivě je využívá a dále využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

### ➤ **Kompetence sociální a personální**

Žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení

daného úkolu, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.

#### ➤ **Kompetence občanské**

Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí.

#### ➤ **Kompetence pracovní**

Žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost.

(RVP ZV, 2007, str. 14 – 17)

### **3.2.3 Vzdělávací oblasti**

RVP ZV (2007, str. 18) orientačně rozděluje vzdělávací obsah základního vzdělávání do devíti **vzdělávacích oblastí**, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět; 1. stupeň ZŠ*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Každá vzdělávací oblast je v úvodu vymezena **Charakteristikou vzdělávací oblasti**, která poukazuje především na její postavení a význam v základním vzdělávání a blíže charakterizuje vzdělávací obsah jejích jednotlivých oborů.

Na tuto charakteristiku pak dále navazuje **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**, kde je vymezeno, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně rozvíjel své klíčové kompetence.

**Vzdělávací obsah** jednotlivých vzdělávacích oborů je tvořen jednak závaznými **očekávanými výstupy**, které mají činnostní povahu a jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné, a pak také **učivem**, které je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností), je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů a je **doporučené** školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se stává učivo závazné.

Za zmínku ještě jistě stojí, že kromě výše zmíněných vzdělávacích oborů RVP ZV ještě obsahuje **doplňující vzdělávací obory**, kterými jsou **další cizí**

**jazyk, dramatická výchova a nově etická výchova** a „které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.“  
(RVP ZV, 2007, str. 87)

### 3.3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

#### 3.3.1 Základní charakteristika

Jak jsme se již zmínili, školní úroveň kurikulárních dokumentů v oblasti základního vzdělávání představují školní vzdělávací programy (ŠVP ZV) jejichž prostřednictvím mohou základní školy vytvářet vlastní postup naplňování výchovně vzdělávacích cílů požadovaných v Bílé knize, přičemž ale samozřejmě musí být v souladu s principy RVP ZV. Každá škola si tedy může zpracovat vlastní ŠVP, z něhož budou následně vycházet školní **učební osnovy a výukové plány**. Jednotlivé školy se tak budou vzájemně odlišovat například v preferenci určitých předmětů, v celkovém zaměření školy. Je velmi pravděpodobné, že díky tomu vznikne v našem školském systému poměrně různorodá soustava mírně lišících se škol, ze kterých si žáci mohou následně dle vlastních zájmů a svého zaměření lépe vybírat.

Poprvé v historii našeho školství mají tedy školy možnost podílet se na celkové podobě tohoto závazného vzdělávacího dokumentu. Poprvé se naši učitelé dostávají do situace, kdy mají možnost na základě vlastních představ a zkušeností a především na základě společného úsilí vytvořit pro své žáky ucelený vzdělávací program.<sup>28</sup> Tento nový projev pedagogické autonomie a svobody má podle Manuálu ZV (2005, str. 5 - 6) bezesporu své mnohé **přednosti**, ale na druhou stranu i značná **úskalí**.

---

<sup>28</sup> Aby byla pedagogům jejich práce usnadněna, vydal Výzkumný ústav pedagogický v roce 2005 *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* (dále Manuál ZV), na který je však potřeba nahlížet ne jako na již kompletně hotový návod, ale spíše jako na soubor námětů a návodů, které je nutné dotvářet a upravovat podle vlastních pedagogických zkušeností a potřeb jednotlivých škol.

**Přednosti** lze spatřovat v tom, že:

- učitelé vytvářejí ŠVP ZV pro „své“ žáky a důvěrně známé podmínky, na základě toho, co dobře zvládají, a způsobem, který si sami stanoví a dál budou rozvíjet;
- se mohou společně radit, pomáhat si, hledat nové možnosti efektivního vzdělávání i nejvhodnější způsoby jeho vymezení v dokumentu, eliminovat vše nepodstatné, zatěžující, neefektivní;
- mohou propojit to, co možná dosud dělali každý zvlášť a s různými záměry;
- společně vytvoří dokument, který se stane základem pro další zkvalitňování jejich vzdělávací činnosti a který budou společně obhajovat i realizovat

**Úskalí** je pak především v tom, že:

- v představách některých pedagogů může dojít ke zredukování vzdělávací reformy jen na tvorbu ŠVP ZV; tento dokument však představuje pouze začátek předpokládaných změn, jeho vstupní „programovou fázi“, od níž se budou dlouhodobě odvíjet skutečné kvalitativní změny ve vzdělávání a v činnosti celé školy;
- v tvorbě ŠVP ZV bude škola vidět pouhé uspořádání vzdělávacího obsahu bez promýšlení situací a činností, ve kterých je vhodné je realizovat, bez hledání vazeb a vztahů mezi tématy, vzdělávacími obory atd.;
- jde o krok zcela nový, který může přinášet určité osobní nejistoty a obavy z nevyzkoušeného, názorové střety apod.;



- příprava ŠVP ZV se může stát záležitostí jen ředitele a několika dalších lidí na škole, bez potřebné aktivity a zájmu ostatních pedagogů, bez nutné spolupráce všech, bez ochoty se o mnohém dohodnout i mnohé nové si osvojit;

Jak je patrné, celý proces přípravy, realizace a následného „doladování“ těchto programů není opravdu jednoduchý. Základními podmínkami pro jeho úspěšné uskutečnění jsou bezesporu především **spolupráce** a **komunikace**.

### 3.3.2 Nejčastější dotazy

Nyní se zaměříme na několik nejčastěji vznášených dotazů, které se týkají RVP a ŠVP. Dotazy i odpovědi byly nasbírány z několika zdrojů:

- z účasti na workshopu, jenž byl věnován problematice RVP a ŠVP a který v roce 2009 pořádal NIDV;
- z účasti na celostátním semináři, jenž proběhl v červnu 2009 pod záštitou MŠMT ČR a jenž byl věnován problematice průřezových témat (a celkově i problematice reformy);
- z rozhovoru s paní PhDr. Mariou Bezchlebovou z NÚOV (Národní ústav odborného vzdělávání)
- z webové poradny VÚP (Výzkumný ústav pedagogický), <http://www.vuppraha.cz>.
- z Manuálu ZV (2005)

#### • **Jaký je rozdíl mezi učebními osnovami a RVP?**

Doposud učební osnovy obsahovaly jen soupis učiva, které má být „probráno“. Předpokladem bylo, že pokud žáci vstřebají toto učivo, osvojí si také určité dovednosti. Přitom si ovšem každý učitel mohl za předepsaným učivem představovat různě náročné dovednosti. Nebyla

tedy stanovena minimální úroveň dovedností společná pro všechny žáky, tedy jakýsi „standard“. RVP přistupuje ke vzdělávacímu obsahu jinak – popisuje jej formou očekávaných výstupů, které určují právě onu úroveň znalostí a dovedností, které by měli dosáhnout všichni žáci.

- **Je veškeré učivo uvedené v RVP ZV pro jednotlivé předměty (učební obory) pouze doporučené, nebo je povinné?**

Učivo je jen doporučené - v ŠVP se nemusí objevit všechno učivo z RVP ZV, může se zde případně objevit učivo v RVP neuvedené. Lze provádět i přesuny učiva mezi obory, pokud se bude jednat o stejnou tematiku, o integraci, projekty apod.

- **Jak má být ŠVP rozsáhlý?**

Přesný rozsah tohoto dokumentu není stanoven. Povinné je pouze dodržení vymezené struktury zpracované v souladu s RVP.

- **Mohou si školy rozdělit učivo do jednotlivých ročníků dle svých potřeb?**

Ano, při dodržení logické výstavby oborů a časové posloupnosti výuky jednotlivých tematických celků nechává RVP pro školu naprostou volnost při rozdělování učiva do ročníků.

- **Jaký je vlastně význam vzdělávacích oblastí a oborů? Jakou mají souvislost s vyučovacími předměty?**

Vzdělávací oblasti mají pomocnou funkci - mají zdůraznit mezioborové souvislosti jednotlivých vzdělávacích oborů. Vzdělávací oblast je tedy tvořena obsahově blízkými vzdělávacími obory, ze kterých škola vytváří své předměty. Může tedy docházet k přeskupení vzdělávacího obsahu podle potřeb školy. I vzdělávací obsah v každém

oboru je uspořádán do tematických celků. Toto členění škola respektovat nemusí, může s nimi pracovat podle svých potřeb.

- **Je možné ŠVP v budoucnu pozměnit?**

Je zřejmé, že některé části ŠVP bude jistě potřeba po určité době měnit na základě nových informací, zkušeností z výuky, autoevaluace školy atd. Obecně jsou postupné změny ŠVP nejen možné, a dokonce nutné. Měly by však být vždy uvážlivé, podložené, vylepšující daný stav, nepoškozující žáky. Každá změna musí být v ŠVP uvedena a zdokumentována (datum změny, podpis ředitele, razítko školy).

- **Za ŠVP je zodpovědný ředitel školy. Jak to bude při změně ředitele, tvoří se nový ŠVP?**

Jelikož je ŠVP kolektivní dílo školy, nemůže se s příchodem nového ředitele zcela měnit. Nový ředitel samozřejmě může přinést vylepšující náměty, o kterých se však musí poradit se zbytkem pedagogického sboru. Především se ale změny nesmí negativně dotknout žáků.

- **Kdo rozhoduje o schválení či neschválení vzdělávacího obsahu, počtu hodin apod. v ŠVP?**

ŠVP nikdo neschvaluje. Při jeho tvorbě je nutné respektovat pravidla uvedená v RVP (minimální časová dotace, očekávané výstupy, učivo). Je třeba mít na zřeteli, že vzdělávací obsah RVP představuje minimum, které je pak v ŠVP rozšířeno podle zaměření školy a profilu absolventa. Pak je za jeho obsah plně zodpovědný ředitel školy.

- **Jak se řeší přechod žáka z jedné školy na druhou, která má jiný ŠVP?**

Škola musí mít připraven systém, který nejprve umožní zjistit, co žák

zvládá, jak se jeví z hlediska naplňování očekávaných výstupů a klíčových kompetencí. Pokud se zjistí zásadní rozdíly, musí učitelé žákovi umožnit (zájmem o jeho problémy, poskytnutím času na doplnění chybějících vědomostí a dovedností, odkladem hodnocení v jiných tématech předmětu, cílenou metodickou pomocí atd.) postupně dosáhnout stejné úrovně, jakou disponují ostatní žáci. V každém případě je třeba rodičům při změně bydliště a školy doporučit, aby se předem o celou problematiku přechodu blíže zajímali.

- **A jak to bude s přijímacími zkouškami na SŠ? Budou se skládat z učiva, nebo z kompetencí?**

Pravidla pro přijímací řízení na SŠ se vymezují ve školském zákonu. Přijímací řízení vyhláší ředitel školy a ten také může rozhodnout o konání přijímací zkoušky. Její obsah a formu stanoví v souladu s RVP ZV. Vzhledem k tomu, že RVP ZV klade důraz na očekávané výstupy, které jsou povinné a má jich dosáhnout každý žák (učivo je doporučené), měly by SŠ při přijímacím řízení vycházet z očekávaných výstupů a klíčových kompetencí základního vzdělávání.

### 3.4 Co si naši učitelé myslí o školské reformě?

Nyní se seznámíme s poměrně různorodými názory, které mají naši učitelé základních škol, na probíhající školskou reformu. Poslouží nám k tomu odpovědi učitelů z dotazníků a z osobních rozhovorů, kde jim byly položeny následující otázky:

**Jaký je váš osobní názor na právě probíhající školskou reformu? Co vy osobně považujete za její hlavní pozitiva a negativa?**

- „Změna je jednoznačně potřeba. Ovšem je důležité si uvědomit, že ke skutečné reformě může dojít tehdy, až všichni učitelé pochopí, že smyslem tvorby školních vzdělávacích programů je také to, aby učitelé o své práci více přemýšleli, spolupracovali spolu, diskutovali atd.“
- „Určitě se nejedná o nějakou výraznou změnu práce. Naše škola už dlouho používá řadu metod, které nyní přináší reforma školství.“
- „Přínos je to, že pro žáky bude ŠVP jistě zajímavější a pro učitele nebude tak svazující jako byly jednotné osnovy.“
- „Reforma pro mne osobně znamená hlavně to, že narostlo další papírování. Myslím, že celá reforma byla velmi špatně zorganizována. Pedagogům je třeba včas vysvětlit, proč ke změnám dochází. Teprve pak jsou ochotni je přijmout a do reformy se více či méně ochotně zapojit.“
- „Jedním z cílů reformy je změnit metody a formy práce. A jak to dopadlo? Místo aktivní účasti na školeních a seminářích, které by nám s těmito novými metodami pomohly, jsme všichni seděli nad tvorbou ŠVP a hlídali, jestli nám v něm nechybí nějaké to důležité „slovíčko“.“

- „Na průběhu reformy mi vadí hlavně minimální osvěta rodičů a veřejnosti, což vede k šíření polopравd, ke vzniku nedorozumění mezi pedagogy a rodiči při zavádění netradičních metod a forem výuky do praxe.“
- „Pro mě to až tak velký rozdíl není. Učím podle nových zásad a metod již řadu let. Reforma mi tedy přinesla především spoustu hodin práce navíc. Na druhou stranu se však kladně promítla do stmelení pedagogického kolektivu.“
- „ŠVP ZV je podle mého názoru jen taková mediální bublina. Když před lety proběhla stejná reforma v oblasti předškolního vzdělávání nikdo o ní ani nevěděl. Je to jen taková „papírová reforma“, která převedla na papír to, co řada škol již dávno dělá.“
- „Jak reforma dopadne, se uvidí, až RVP/ŠVP bude aplikován v celém školském systému. Dokud budou přijímací zkoušky na SŠ a VŠ probíhat stávajícím způsobem, tak se základní školy zásadně změnit nemohou. V každém případě pro mne ale znamená krok vpřed.“
- „Líbí se mi, že se snaží reagovat na požadavky doby a podle mého subjektivního názoru se jedná o změnu k lepšímu.“
- „Neumím posoudit, vše je stejné, pouze se vyučovací proces „obaluje“ do nových termínů, které jsou nic neříkající. Žáci umí čím dál méně věcí, ale díky reformě mají pocit, že je vše OK. Heslo „Nemusím nic vědět, hlavně že si potřebné informace umím najít“, je absurdní. Bohužel začíná být velmi reálné.“
- „Rozhodně to je krok dopředu a snad i správným směrem. Školy dostávají šanci pracovat podle svých představ, možností a zaměření.“

- „Pozitiva hledám marně. Zmínila bych však dvě nejvýznamnější negativa: rozbití jednotného vědeckého základu učiva a diletantizace vzdělávání.“
- „Změna ve školství je určitě potřeba. Ovšem myslím si, že by měla přijít hlavně odspoda, tedy od potřeb žáků a učitelů. Takovéto změny jsou totiž nejefektivnější. Uvidíme, co přinese změna ze strany ministerstva.“
- „Pro mne je to jedna velká chyba. Každá škola si může vytvořit vlastní vzdělávací program, může si rozhodnout, kdy a co bude učit. Žák, který přestoupí na jinou školu, tak bude doslova úplně mimo, jelikož se dané učivo na jedné škole může učit v jiném ročníku než v jině.“
- „Já osobně si myslím, že práce učitelů se rozhodně nemůže změnit ze dne na den. Bude to chtít mnohem více času, než k nějakým skutečným změnám opravdu dojde.“
- „Reforma je pro mne krok zpět. RVP (ŠVP) vyzařuje názor, že vše je jen hrou a hlavně již po dětech nic nechtějme.“
- „Rozhodně v našem školství nelze očekávat nějakou výraznou změnu. Je třeba si uvědomit, že většina učitelů a učitelek má zaběhlý svůj systém a ten se těžko opouští, což chápu, ale zároveň je to škoda. Navíc se domnívám, že většina škol pojme nové ŠVP jen jako opis bývalých osnov a ke skutečné změně nedojde.“
- "Já jsem s reformou spokojená. Zavedení ŠVP poskytuje velkou příležitost realizovat ve školách vlastní představy o podobě základního vzdělávání tak, aby co nejvíce odpovídalo měnícím se potřebám společnosti.“

- „Já kladně hodnotím především to, že se z žáka konečně stává aktivní účastník vzdělávacího procesu. Již to nebude, jen ten zcela pasivní příjemce obrovského množství informací. Bohužel, moje dosavadní praxe ukazuje, že poměrně mnoho žáků toto nové pojetí výuky zrovna nadšeně nevíta. Je pro ně totiž mnohdy jednodušší se něco prostě naučit nazpaměť, než být aktivní, přemýšlet, tvořit.“
- „V mých očích reforma přináší jen krach našeho školství, které v porovnání se západní Evropou bylo vždy na vysoké úrovni. Minimum toho, co novela přináší, je pozitivní!“
- "Je dobré, že školy mohou přizpůsobit svůj školní vzdělávací program potřebám místní komunity a místním podmínkám.“
- „Pro mne je velké pozitivum, že umožňuje individuální rozvoj osobnosti dítěte.“
- "Značným pozitivem je určitě to, že reforma umožnila školám zviditelnění jejich celkového zaměření. Rodiče tak mají větší možnost vybrat školu vhodnou právě pro jejich dítě.“

Z názorů je patrné, že reforma našimi učiteli opravdu není vnímána jednoznačně. Jsou zde optimisté, kteří věří, že reforma byla každopádně krokem správným směrem a její skutečné docenění přijde teprve v bližší či vzdálenější budoucnosti. Na druhou stranu je zde nezanedbatelné množství těch, kteří si myslí přesný opak, což je dosti zarážející. Třetí skupinu pak tvoří ti, co mají pocit, že reforma je pouhou formalitou, jelikož ke všem podstatným změnám na našich školách již dávno došlo či průběžně dochází. Kde je pravda, nelze samozřejmě tak jednoznačně říci. Co je jisté, je to, že reforma je běh na dlouhou trať a k jejímu skutečnému hodnocení budeme moci přistoupit až za řadu let.



## 4 Průřezová témata

### 4.1 Základní charakteristika

V předchozí části práce jsme se blíže seznámili s jednotlivými kroky a tendencemi transformace českého školství po roce 1989. Tento postup byl důležitý jednak pro ujasnění základních pojmů, na kterých současná kurikulární politika staví, a dále také pro vymezení a přesnější definici cílů a obsahu současného vzdělávání. Představili jsme si základní kurikulární dokumenty, podrobněji jsme se věnovali Národnímu programu rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílé knize, rámcovým vzdělávacím programům (především RVP ZV) a jejich aplikaci v praxi v podobě školních vzdělávacích programů. Díky tomuto základu se nyní můžeme posunout k jednomu z hlavních témat této práce, tedy k **průřezovým tématům**.<sup>29</sup>

Společně s pojmy jako RVP, ŠVP, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti či obory přichází do našeho vzdělávání další nový pojem - průřezová témata (dále také PT). Přestože se u nás objevují nově, využívání principu průřezových témat ve vzdělávání je běžné v mnoha zemích Evropy již řadu let. Nyní se pokusíme najít odpověď na to, jaký je vlastně **smysl jejich zavedení do školní praxe**, tedy především, jaký smysl mají PT hlavně pro samotného žáka.

---

<sup>29</sup>Základní informace užité pro vypracování této části pocházejí především z těchto zdrojů: z účasti na workshopu, jenž byl věnován problematice průřezových témat a který v dubnu 2009 pořádal NIDV; z účasti na celostátním semináři, jenž proběhl v červnu 2009 pod záštitou MŠMT ČR a jenž byl věnován problematice průřezových témat (a celkově i problematice reformy); z rozhovoru s paní PhDr. Mariou Bezchlebovou z NÚOV (Národní ústav odborného vzdělávání) a z rozhovoru s pracovníkem společnosti Člověk v tísni, panem Karlem Strachotou.

Jak již bylo několikrát řečeno, smyslem vzdělávání by pro žáka mělo být poznání sebe sama, maximální rozvinutí jeho schopností a dovedností a také by se měl naučit orientovat se ve světě, ve kterém žije, vnímat jeho problémy a hledat neoptimálnější cesty k jejich řešení. Je to opravdu velmi obtížný úkol, jelikož žijeme ve světě, který se neustále velmi rychle proměňuje. Škola však stojí především na principu určitého konzervatismu, snaží se uchovávat a předávat tradiční a osvědčené hodnoty, ověřené a vyzkoušené informace, tedy vzdělávací obsah, který je v čase co nejméně proměnný. Důvodem je to, aby mohl být tento vzdělávací obsah pro žáky použitelný i v jejich budoucím životě, aby byl, řekněme, co nejvíce univerzální. Nyní si je však třeba položit otázku, jak tedy škola vlastně reaguje na aktuální problémy současného a vlastně i budoucího světa, na problémy, které jsou nové, neprozkoumané a ve schváleném vzdělávacím obsahu ještě nepopsané. Ano, je jistě pravda, že mnozí učitelé se takovýchto aktuálních témat občas dotknou v rámci výuky svého předmětu či při realizaci nějakého projektu. Ovšem nedá se pravděpodobně hovořit o jakési promyšlené koncepci. A právě toto je důvod, proč se povinnou součástí našeho základního a středního vzdělávání, v rámci jeho celkové proměny, stávají právě PT. Jsou to témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a jejich smyslem je seznámit žáky s konkrétními problémy, které se jednoho dne budou pravděpodobně dotýkat i jich samotných, a vybavit je nástroji k jejich řešení. Řešení takovýchto problémů není jednoduché a nestačí k tomu zpravidla znalosti a dovednosti nasbírané v rámci jednoho či dvou předmětů. A právě z tohoto důvodu jsou tu PT, která umožňují propojení znalostí, dovedností a schopností pocházejících z různých vzdělávacích oborů a z různých stupňů škol a která učí studenty, aby na tyto problémy a události reagovali jako dospělí a zodpovědní občané. Jejich smyslem tedy není pouze doplnění vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, ale jejich, řekněme, průřezovost spočívá především v tom, že naznačují určitá společná témata, která jsou

vhodná pro vytváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, k ostatním lidem a k přírodě. Proto je v RVP ZV u PT vyjádřen a zdůrazněn jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, a tím i ke klíčovým kompetencím. Dále je důležité si uvědomit, že bychom PT neměli ztotožňovat s mezipředmětovými vztahy, jak se často děje. Mezipředmětový vztah vychází hlavně z učiva, tedy například, když se o určitém tématu hovoří v rámci dvou různých předmětů. V obou vyučovacích předmětech se hovoří o stejném tématu, oba učitelé na sebe mohou odkazovat, ale jiné předměty a jiní učitelé se tím zabývat nemusejí. PT by tedy „měla být pojítkem mezi všemi nebo většinou vyučovacích předmětů i mezi výukou, životem ve škole i mimo školu. Jde jen o to, nalézat prakticky zaměřené a neformální metody a formy práce, které navodí u žáků potřebný prožitek a povedou k utváření vlastností, vhodných postojů a praktického jednání žáků.“ (J. Tupý, 2005)

### **A jaká že témata byla nakonec vybrána?**

Z aktuálních globálních a celospolečenských témat byla vybrána tato:

➤ **základní vzdělávání (RVP ZV):**

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**

- gymnaziální vzdělávání (RVP GV):
  - **Výchova k sociálním dovednostem**
  - **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
  - **Multikulturní výchova**
  - **Environmentální výchova**
  - **Mediaální výchova**
- střední odborné vzdělávání (RVP SOV):
  - **Občan v demokratické společnosti**
  - **Člověk a životní prostředí**
  - **Člověk a svět práce**
  - **Informační a komunikační technologie.**

My se však budeme nadále věnovat pouze PT, která jsou součástí RVP ZV.

## 4.2 Průřezová témata pro základní vzdělávání

„Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují **Charakteristiku průřezového tématu**, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávací oblasti a **přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka** jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do **tematických okruhů** (v textu tučným písmem). Každý tematický okruh obsahuje nabídku **témat** (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy.“ (RVP ZV, 2007, str. 90)

„Průřezová témata tvoří *povinnou součást základního vzdělávání*. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV10. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.“ (tamtéž, str. 90)

Nyní si jednotlivá témata blíže představíme, přičemž se také zaměříme na to, proč byla vybrána zrovna tato témata.

#### **4.2.1 Osobnostní a sociální výchova (OSV)**

Vzdělávání by mělo být především rozvíjením tvůrčího a celkově lidského potenciálu žáků, vychováváním osobností, které jsou tolerantní, empatické, solidární, zodpovědné a také dostatečně sebevědomé. Je to úkol velmi nesnadný a je důležité, aby se na něm podílel celý proces vzdělávání, včetně právě průřezových témat, konkrétně tedy OSV. O budování takových dovedností u svých žáků, jako je například kreativita, flexibilita či schopnost práce v kolektivu, se jistě snaží již řada uvědomělých pedagogů. Ovšem aby toto snažení přinášelo dostatečné výsledky, je potřeba trochu komplexnější a promyšlenější přístup, který má právě zajišťovat toto PT.

**Z přínosů OSV k rozvoji osobnosti žáka** jmenujme alespoň některé (tamtéž, str. 91):

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

Z tematických okruhů (**Osobní, Sociální a Morální rozvoj**) pak zmiňme například tato témata (tamtéž, str. 92 – 93):

- **Rozvoj schopností poznávání** – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění
- **Sebepoznání a sebepojetí** – moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem
- **Seberegulace a sebeorganizace**
- **Kreativita**
- **Mezilidské vztahy** - empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc
- **Komunikace**
- **Kooperace** - jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.

#### **4.2.2 Výchova demokratického občana (VDO)**

Toto téma má velmi úzkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět na prvním stupni a také k vzdělávacímu oboru Výchova k občanství na druhém stupni ZŠ. Toto PT však mnohem lépe umožňuje vybudovat u žáků požadované postoje, napomáhá k získání osobních zkušeností a také k praktickému ověřování osvojených vědomostí a dovedností. Zařazení tohoto tématu mezi PT je důležité i z toho důvodu, že na konci základního

vzdělávání se žáci stávají trestně odpovědnými za své činy. „Výchova demokratického občana má vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.“ (tamtéž, str. 93)

**Z přínosů VDO k rozvoji osobnosti žáka** jmenujme alespoň tyto (tamtéž, str. 93 - 94):

- vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod
- vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
- prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení
- vychovává k úctě k zákonu
- rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku
- učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti
- rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů
- přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance, odpovědnost atd.



Z **tematických okruhů VDO** pak zmiňme například tato témata (tamtéž, str. 94):

- **Občanská společnost a škola** – škola jako model otevřeného partnerství a demokratického společenství, demokratická atmosféra a demokratické vztahy ve škole; způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy
- **Občan, občanská společnost a stát** – občan jako odpovědný člen společnosti, Listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana; úloha občana v demokratické společnosti
- **Formy participace občanů v politickém životě** – volební systémy a demokratické volby a politika (parlamentní, krajské a komunální volby); obec jako základní jednotka samosprávy státu; společenské organizace a hnutí
- **Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování** – demokracie jako protiváha diktatury a anarchie, význam Ústavy jako základního zákona země; demokratické způsoby řešení.

#### **4.2.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS)**

Jelikož jsme se v roce 2004 stali členem Evropské unie, je toto téma opravdu aktuální více než kdy jindy. Stali se z nás občané nejen jednoho státu, ale také vyššího legislativního celku, což s sebou přináší i mnoho nových témat. Připravit žáky pro život v tomto „velkém světě“ je úkol opravdu těžký. Jestliže chceme, aby se naše nastupující generace v tomto globálním prostředí neztratily a obstály co možná nejlépe, musíme je na pobyt a pohyb v něm dostatečně připravit. To vše je důvodem zařazení průřezového tématu VMEGS do našich kurikulárních dokumentů. Toto téma „akcentuje ve

vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním. Podstatnou součástí evropské dimenze je výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností, v dospělosti schopných mobility a flexibility v občanské a pracovní sféře i v osobním životě. Rozvíjí vědomí evropské identity při respektování identity národní. Otevírá žákům širší horizonty poznání a perspektivy života v evropském a mezinárodním prostoru a seznamuje je s možnostmi, které jim tento prostor poskytuje.“ (tamtéž, str. 95)

**Z přínosů VMEGS k rozvoji osobnosti žáka** jmenujme jako příklad tyto (tamtéž, 96):

- rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy
- prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech
- rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech
- vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory
- pomáhá překonávat stereotypy a předsudky
- kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života
- utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám.

Z **tematických okruhů VMEGS** pak zmiňme například tato témata (tamtéž, str. 96):

- **Evropa a svět nás zajímá** – rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa, naši sousedé v Evropě; život dětí v jiných zemích; lidová slovesnost, zvyky a tradice národů Evropy
- **Objevujeme Evropu a svět** – naše vlast a Evropa; evropské krajiny; Evropa a svět; mezinárodní setkávání
- **Jsme Evropané** – kořeny a zdroje evropské civilizace; klíčové mezníky evropské historie; Evropská integrace; instituce Evropské unie a jejich fungování.

#### **4.2.4 Multikulturní výchova (MKV)**

Naše dnešní společnost je multikulturní, je tvořena etnickými, sociálními, náboženskými skupinami. Menšiny jsou často ve společnosti spíše tolerovány než rovnoprávně akceptovány. Cílem multikulturního (interkulturního) vzdělávání je vybudovat společnost, která aktivně podporuje vzájemné soužití mezi majoritou a menšinami, popřípadě i mezi menšinami navzájem, která je postavena na toleranci, rovnosti a snaží se řešit konflikty. MKV se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Pro vzdělávání MKV znamená obohacování vzdělávacího obsahu o takovou látku, která bude žáky seznamovat jednak s kulturou své vlastní země, ale především s tradicemi a rozmanitostí jiných kultur. Ovšem je důležité si uvědomit, že tato výchova musí prostupovat nejen obsahem výuky, ale celým klimatem školy.

**Z přínosů MKV k rozvoji osobnosti žáka** uveďme například

(tamtéž, str. 97 - 98):

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu.

**Z tematických okruhů a témat MKV** pak zmiňme například (tamtéž, str. 98):

- **Kulturní difference** – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik

- **Lidské vztahy** – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost
- **Etnický původ** – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku
- **Multikulturalita** – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování
- **Princip sociálního smíru a solidarity** – odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a predsudků vůči etnickým skupinám.

#### 4.2.5 Environmentální výchova (ENV)

Mezi další okruh velmi aktuálních otázek patří problematika vztahu člověka a životního prostředí. Právě ENV poskytuje prostor pro osvětu a výchovu uvědomělých a odpovědných jedinců, kteří budou již vědět co dělat, aby sami nepoškozovali životní prostředí, a budou schopni v budoucnu vyvíjet občanský tlak na ekonomické či politické subjekty, které by se v rámci svých zájmů něčeho takového dopouštěly. Na první pohled by se mohlo zdát, že toto téma jaksí „kopíruje“ obsah předmětů Přírodopis či Biologie. Ovšem není tomu tak, jelikož cílem ENV je především transformovat vědomosti a dovednosti získané v rámci různých vzdělávacích oborů do postojů žáků, „vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu

k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince.“ (tamtéž, str. 99)

**Z přínosů ENV k rozvoji osobnosti žáka** jmenujme alespoň některé (tamtéž, str. 99 - 100):

- rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí
- vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožování
- přispívá k poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa
- umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí
- poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí
- napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni
- učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska

**Z tematických okruhů a témat ENV** pak zmiňme například (tamtéž, str. 100 - 101):

- **Ekosystémy**
- **Základní podmínky života**
- **Lidské aktivity a problémy životního prostředí** – zemědělství a životní prostředí, ekologické zemědělství; doprava a životní prostředí, průmysl a životní prostředí, odpady, ochrana přírody a kulturních

památek, dlouhodobé programy zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti (Státní program EVVO, Agenda 21 EU) a akce (Den životního prostředí OSN, Den Země apod.)

- **Vztah člověka k prostředí** – náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí); aktuální (lokální) ekologický problém, prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví); nerovnoměrnost života na Zemi (rozdílné podmínky prostředí a rozdílný společenský vývoj na Zemi, příčiny a důsledky zvyšování rozdílů globalizace a principy udržitelnosti rozvoje, příklady jejich uplatňování ve světě, u nás)

#### 4.2.6 Mediální výchova (MV)

O tom, že jsou dnešní mladí lidé vystavováni stále většímu vlivu médií, snad nikdo nepochybuje. Bohužel jsou zde velké pochybnosti o tom, že značná část těchto mladých lidí není vybavena nástroji, které by jim umožnily zpracovávat záplavu informací, které se na ně valí z televize, internetu, časopisů a dalších médií. Toto vše je důvodem, proč je součástí PT právě i MV, která „ má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“ (tamtéž, str. 101)

**Z přínosů MV k rozvoji osobnosti žáka** uvedme například  
(tamtéž, str. 102):

- přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace
- umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
- učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času
- umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu)
- vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě)
- rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu
- rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení

**Z tematických okruhů a témat MV** pak zmiňme například (tamtéž, str. 102 - 103):

- **kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných



- **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti
- **stavba mediálních sdělení** – příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, zejména ve zpravodajství; principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace, pozitivní principy (význam a užitečnost), zezábavňující principy (negativita, blízkost, jednoduchost, přítomnost)
- **vnímání autora mediálních sdělení** – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci
- **fungování a vliv médií ve společnosti** – faktory ovlivňující média, interpretace vlivů působících na jejich chování; způsoby financování médií a jejich dopady; vliv médií na každodenní život; role médií v politickém životě; vliv médií na kulturu
- **tvorba mediálního sdělení** – uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení

### 4.3 Realizace průřezových témat

Škola musí ve svém ŠVP, a následně ve výuce, všechna tato průřezová témata uplatnit. Pravdou ovšem je, že celá řada tematických okruhů tak, jak je vymezuje RVP ZV, je ve výuce často obsažena již nyní a není proto třeba se zařazení průřezových témat do výuky obávat. Začlenění vybraných průřezových témat, jejich tematických okruhů a konkrétních námětů do ŠVP ZV se řídí pravidly vymezenými v RVP ZV. Struktura ŠVP ZV požaduje zpracovat takový přehled, z něhož je patrné, které tematické okruhy PT jsou začleněny do jednotlivých ročníků a jaká organizační forma se pro jejich realizaci předpokládá. Vedle tematických oblastí znamená efektivní realizace průřezových témat také zavedení **interaktivních, kooperativních a diskusních** výukových metod a nových organizačních forem jako jsou především **skupinové vyučování a projektová výuka**.

Průřezová témata je možné velmi efektivně realizovat několika způsoby, přičemž Manuál ŠVP ZV (2005, str. 39) vymezuje tyto tři základní (a jejich kombinace).

- Prvním způsobem, který bývá nejčastější, je **integrace jednotlivých tematických okruhů (témat) PT do vyučovacích předmětů**. Pokud se škola rozhodne právě pro tento způsob, tak je nutné tuto informaci zmínit v charakteristice předmětu a u těch očekávaných výstupů předmětu, kterých se dané průřezové téma dotýká, uvést, o jaký konkrétní tematický okruh průřezového tématu jde. Z charakteristiky vyučovacího předmětu by tedy mělo být zřejmé, co žáky v konkrétním vyučovacím předmětu čeká, z jakých vzdělávacích obsahů a průřezových témat je vyučovací předmět vytvořen i jak se průřezová témata podílejí v daném předmětu na utváření klíčových kompetencí.

- Druhou možností, jak naplnit průřezová témata, je **vytvoření samostatného vyučovacího předmětu**<sup>30</sup>. Takovému předmětu je třeba přidělit časovou dotaci, název a vytvořit pro něj výstupy, které se v jeho rámci budou naplňovat. Toto je způsob, který je bezesporu náročnější, než jakým je integrace tematických okruhů do vyučovacích předmětů. Pokud se však například konkrétní průřezové téma stane jednou z priorit dané školy, tak je to možnost opravdu velmi přijatelná.
- Třetí cestou je uplatnění PT **formou projektu** (projektového vyučování) a to v jakémkoli rozsahu. Je tedy možné vytvořit a uskutečnit projekt celoškolský nebo třídní, krátkodobý či dlouhodobý, často se na školách také realizují pravidelné projektové dny. To závisí samozřejmě na možnostech a pedagogických záměrech školy. Projekt může zahrnovat jeden nebo i více tematických okruhů.
- Dalšími dvěma způsoby jsou kombinace, které vzniknou vzájemným doplněním způsobů základních.
  - integrace do vyučovacích předmětů + projektové vyučování
  - samostatný vyučovací předmět + projektové vyučování

Kromě těchto navrhovaných způsobů může škola dle své kreativity a možností využít i jiné způsoby. Uvedme si je třeba na příkladu OSV:

- Uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů. (učitel jako model jednání a jako osoba pěstující dobré vztahy)

---

<sup>30</sup> V daném předmětu se lze věnovat třeba jen jednomu z PT , popřípadě i více či dokonce všem – tento předmět pak může být například pojmenován jako Globální výchova.

- Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích. (reflexe témat OSV v jakýchkoliv školních situacích, v nichž je možné udělat pedagogickou reflexi)
- Včlenění témat OSV do ostatních činností školy (kroužky, kluby, družina, kurzy, výlety, exkurze, třídnické hodiny atd.).

Z jakých výše míněných způsobů si škola zvolí, je čistě na ní. Vždy záleží na celé řadě faktorů. Je však důležité si uvědomit, že PT se nemohou plánovat izolovaně. Musí se velmi pečlivě zapláňovat, proplánovat do celého vzdělávacího programu, na všechna "vhodná místa". O cílech průřezových témat musíme přemýšlet v rámci všech ostatních cílů, které před nás staví RVP ZV, respektive ŠVP ZV. Ve většině případů by však mělo na školách docházet ke vzájemnému doplňování jednotlivých způsobů realizace průřezových témat a také (jak již bylo jednou řečeno výše) k zavádění interaktivních, diskusních a kooperativních výukových metod.

#### **4.4 Postoj českých učitelů k problematice průřezových témat**

Nyní se podíváme na to, jaký názor mají naši učitelé na problematiku PT. Poslouží nám k tomu odpovědi učitelů z dotazníků a z osobních rozhovorů, kde jim byly položeny tyto dvě otázky:

- **V čem spatřujete hlavní přínos PT?**
- **Co se vaší škole (popřípadě vám osobně) osvědčilo při začleňování PT do ŠVP ZV a co naopak nikoli? (Tedy co jste podle vás udělali při tomto procesu dobře a bylo to efektivní a co naopak považujete za chybu?).**

Nejprve se podíváme na několik vybraných odpovědí, které se týkají **přínosu PT** do českého školství.

- „Jsem přesvědčen, že hlavním přínosem existence průřezových témat je skutečnost, že zavazují všechny vyučované obory (tedy všechny vyučující) k převzetí odpovědnosti za výchovu a vzdělávání v oblastech, jež dnešek vnímá jako aktuální.“
- „Pro mě jsou PT jen dalším nadbytečným papírováním. Nic víc a nic méně.“
- „PT jsou prostě a jednoduše mezipředmětové vztahy, kterým se každý dobrý učitel věnuje už léta. Je to jen další z výmyslů.“
- „Pro mě je tím přínosem jednoznačně upevnění mezipředmětových vztahů, které je ovšem někdy obtížné časově sladit.“
- „Mně se na PT zamlouvá ona možnost vlastního pojetí, vlastní iniciativy a kreativity.“

- „Já vidím jako velký přínos průřezových témat a kompetencí v tom, že, zjednodušeně řečeno, si stát konečně všimnul, že znalosti nejsou všechno.“
- „Plusem je určitě to, že jsme nyní nuceni klást mnohem větší důraz na propojování různých témat i předmětů. Ne, že bychom to dříve nedělali. Určitě ano. Nyní jsme se nad tím ale konečně zamysleli jako nad „celkem“, který dohromady musí prostě „ladit“.“
- „Tvorba PT nutí pedagoga vytvářet souvislost mezi vyučovaným předmětem a světem okolo nás.“
- „Učivo průřezových témat není odtržené od života, což se mi velmi zamlouvá. Ovšem na druhou stranu občas máme problém s nesrozumitelností určitých termínů.“
- „ŠVP nám umožnil potřebnou flexibilitu. O maximální aktivitu žáka ve vyučování se ale musíme snažit v každé vyučovací hodině. To není výsada jen průřezových témat. Doufám, že se kontrola plnění průřezových témat nezvrhne jen v kontrolu jejich formálního zpracování v ŠVP.“
- „Přínosem je celkové směřování více k praxi. Líbí se mi (a určitě i žákům a jejich rodičům) to propojení se životem.“
- „PT tu vždy byla, pouze teď se to s velkou slávou jen pojmenovalo. Ve většině hodin se tato témata vždy zmíní.“
- „Asi bych jmenovala jejich zaměření k aktuálním problémům současného světa. Zodpovědní učitelé se jim sice určitě věnovali i dříve, ale nyní se jim budeme věnovat ještě promyšleněji, což je pro žáky i nás samotné jen dobře.“

- „Je to živé, zajímavé, aktuální.“
- „Není to nic nového, dříve existovaly tzv. mezipředmětové vztahy, které byly odborně propracovány. Což PT nejsou.“
- „Každý dobrý učitel, který se snaží v maximální míře zavádět činnostní vyučování, rozvíjí spolu s předáváním vědomostí žákovské kompetence, učitel, který má všeobecný přehled a je angažovaný, neopomine při své práci průřezová témata, a tím působí na hodnotový systém a postoje žáků. Nedělejme proto z průřezových témat ani kompetencí zvláštní kapitolu naší práce, nýbrž navažme je přirozeně na svou každodenní práci.“
- „Jen se prostě jinými (cizími) slovy pojmenovalo, co ve své praxi děláme dennodenně.“
- „PT rozšiřují vzdělávání o důležité informace. I když je pravda, že toho nového učiva, které souvisí s PT, je celkem hodně a myslím, že budeme mít problém se o všem dětem zmínit.“

A nyní se seznámíme s vybranými odpověďmi na otázku:

**Co se vaší škole (popřípadě vám osobně) osvědčilo při začleňování PT do ŠVP ZV a co naopak nikoli? (Tedy co jste podle vás udělali při tomto procesu dobře a bylo to efektivní a co naopak považujete za chybu?)**

Školám se **osvědčilo** následující:

- „Nenechali jsme nic náhodě a snažili jsme se o průřezových tématech sehnat co nejvíce informací, abychom pak byli co nejméně zaskočení.“

- „Snažili jsme se co nejvíce promyslet, jak PT propojit s naším okolím, tedy aby to pro žáky bylo opravdu aktuální, aby viděli, že škola není jen o teorii, ale že své poznatky mohou využít i v praxi. Já doufám, že jsme to promysleli efektivně a že naše připravované projektové dny budou mít úspěch.“
- „Společné promýšlení, jak co nejefektivněji začlenit jednotlivá témata do ŠVP.“
- „Myslím, že jsme udělali dobře, když jsme PT přenechali učitelům, kteří o ně mají opravdu zájem a kteří se jim budou chtít skutečně věnovat. Jen tak může být práce s PT efektivní.“
- „Já bych pochválila celý náš učitelský sbor, který se opravdu snažil co nejvíce spolu komunikovat. Často to nebylo zrovna snadné, ale bez té komunikace bychom to určitě nezvládli.“
- „Osvědčila se nám spolupráce a celkově práce v týmu. Víc hlav prostě víc ví a tvorba ŠVP musí být založena na týmové práci.“
- „Určitě nám pomohlo školení, které jsme v rámci přípravy ŠVP absolvovali. Bez něj by celá práce byla mnohem komplikovanější.“
- „Snažili jsme se hned od začátku rozdělit jednotlivá témata k jednotlivým předmětům, aby s jejich realizací daní učitelé hned od začátku počítali a mohli si vyměňovat své nápady a postřehy.“
- „Já osobně považuji za naše plus, že jsme do tohoto procesu přizvali i naše kolegyně z družiny a z různých zájmových kroužků. Byla to tedy opravdu kolektivní práce.“
- „My jsme si hned od začátku práce na ŠVP vytvořili strukturovaný přehled všech témat PT a poté jsme si je postupně při jejich



začleňování do jednotlivých předmětů odškrtařali. Měli jsme tak jistotu, ře jsme na nic nezapomněli.“

A nejčastěji se **neosvědčilo** toto:

- „Zásadním nedostatkem byla naše nepřipravenost. Nikdo z nás o průřezových tématech příliš nevěděł a přiznávám, ře jsme byli „líní“ se o ně ze začátku nějak více zajímat.“
- „My jsme bohužel ze začátku problematiku těchto témat podcenili, takže jsme je pak do ŠVP ZV začleňovali až téměř ke konci, což se ukázalo jako značný problém. Už bychom takovou chybu neudělali.“
- „Mysleli jsme si, ře na všech průřezových tématech musejí automaticky „pracovat“ všichni učitelé. Značná část z nich se však do tohoto úkolu nehrnula, takže jsme nakonec po dlouhých debatách došli k závěru, ře každé průřezové téma by mělo mít svého garanta (či garanty), který se mu bude opravdu věnovat a bude jeho realizaci zaštiťovat. Bohužel jsme na to přišli až poměrně pozdě, takže nás to stálo mnoho času i energie.“

## 4.5 Nejčastější mýty o průřezových tématech

Z dotazníkového šetření, z rozhovorů s učiteli a z účasti na školeních a seminářích věnovaných problematice průřezových témat se postupně odhalilo několik základních mýtů (mylných představ), které o nich naši učitelé mají. Informace k vyvrácení těchto mýtů byly nasbírány z několika zdrojů:

- z účasti na workshopu, jenž byl věnován problematice PT a který v dubnu 2009 pořádal NIDV;
  - z účasti na celostátním semináři, jenž proběhl v červnu 2009 pod záštitou MŠMT ČR a jenž byl věnován problematice průřezových témat (a celkově i problematice reformy);
  - z rozhovoru s paní PhDr. Mariou Bezchlebovou z NÚOV (Národní ústav odborného vzdělávání)
  - z webové poradny VÚP (Výzkumný ústav pedagogický), <http://www.vuppraha.cz>.
  - z Manuálu ZV (2005)
- **Průřezová témata nejsou žádnou novinkou. Všechna témata se přece již dávno probírají.**

To není tak úplně pravda. To, že se žáci učí například o Ústavě České republiky, ještě neznamená, že jde o realizaci VDO. Stejně tak nedochází k naplnění PT VMEGS, když žáky seznamujeme s Evropskou unií, nebo k naplnění ENV, když je učíme o rozmanitostech přírody. PT mají výrazně formativní charakter a jejich cílem není pouhé předávání informací, ale především jejich transformace do postojů žáků.

- **Každé průřezové téma musí být nějakým způsobem zařazeno do každého ročníku.**

PT se realizují v průběhu 1. a 2. stupně v libovolných ročnících tak, aby na konci 1. stupně i na konci 2. stupně žáci prošli všemi PT a do konce 9. ročníku se seznámili se všemi jejich tematickými okruhy. Začlenění PT a jejich tematických okruhů do ročníků je možné volit v libovolném pořadí. Dokonce i v případě, kdy se škola rozhodne pro jejich realizaci formou samostatného předmětu, nemusí být tento předmět vyučován ve všech ročnících, ale třeba pouze v některých.

- **Je nezbytné, aby se všechna průřezová témata objevila nejméně jedenkrát ve výuce každého vyučovacího předmětu.**

Takováto povinnost neexistuje. Jak již bylo řečeno výše, PT tvoří povinnou součást základního vzdělávání a škola musí do vzdělávání na 1. a na 2. stupni zařadit všechna témata uvedená v RVP ZV. To znamená, že v průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých PT. O tom, do kterých vyučovacích předmětů budou dané tematické okruhy zařazeny, rozhoduje škola.

- **Všechny náměty na realizaci tematických okruhů, které uvádí RVP, musí škola využít.**

Povinností školy je pouze realizovat všechny tematické okruhy. Ovšem výběr konkrétních námětů, které jsou uvedeny za názvy tematických okruhů, je plně v kompetenci školy. Daná nabídka, je jen zásobníkem nápadů, čemu všemu je možné se při realizaci daného tématu věnovat. Škola však také může zmíněné tematické okruhy naplnit vlastními aktivitami, které rovněž povedou k rozvíjení osobnosti žáka v oblasti vědomostí a dovedností i postojů a hodnot.

- **U PT není stanoven závazný obsah a na rozdíl od vzdělávacích oborů ani závazné očekávané výstupy. Závazná jsou vlastně pouze samotná PT a jejich tematické okruhy. Nepovede tato volnost k tomu, že žáci různých škol dojdou k různým závěrům?**

Odpověď na tuto otázku zní – ne. Je zde totiž ještě jedna závazná a pro všechny školy společná cílová kategorie – klíčové kompetence. Vše, co se ve škole děje, musí směřovat k jejich naplňování, tedy včetně PT, která jsou pro to obzvláště vhodná. Školy tedy mají stanoveny stejné cíle, ke kterým mají při zpracování PT dojít. To, čím se od sebe školy mohou lišit, jsou vzdělávací strategie, které k tomu využijí.

## 5 Proměny literární výchovy

V předchozí části práce jsme se tedy podrobněji seznámili s průřezovými tématy, jejichž umístění do nových vzdělávacích programů představuje dnes již neoddělitelnou součást procesu celkové proměny našeho vzdělávání, a především s jejich smyslem. Než přistoupíme k problematice propojení průřezových témat a literární výchovy, je potřeba se také zamyslet i nad proměnou literární výchovy, pokud tedy nějaká nastala, a především nad jejím smyslem (cílem/cíli), čemuž se budeme věnovat nyní v této části práce.

### 5.1 K čemu je literatura?

Ještě než se pokusíme odhalit smysl/cíl literární výchovy, je potřeba se zamyslet nad tím, k čemu literatura vlastně je.<sup>31</sup> Zamyslíme se společně s Františkem Buriánkem (2005). Literatura může mít samozřejmě řadu funkcí, vždy záleží na tom, kdo ji čte a co od ní očekává. Pro obyčejného čtenáře je literatura určena především ke čtení. „A do tohoto čtení se vejde všechno: zábava, poznání, radost, duše, prostředek uspávací, prostředek k vyvolání vzrušujícího napětí, odstranění pocitu nudy i navození pocitu sladkého nicnedělání, senzační odhalení zajímavostí i zklidnění vychutnávaným, třeba i opakovaným zážitkem. Zkrátka: všechno!“ (str. 9) Pro uvědomělejšího čtenáře je literatura i něco více. „Kniha je mu nejlepším přítelem, věrným druhem v životě, partnerem pro vnitřní dialog, pomocníkem a podobně.“ (str. 9) Pro profesionálního čtenáře je literatura celý život, „nemohl by bez ní žít ani pracovat.“ (str. 9) A pak jsou tu také ti neumělecky založení čtenáři, pro které má literatura funkci především poznávací, sdělovací či výchovnou.

---

<sup>31</sup> Tímto pojmem je myšlena literatura umělecká, ne tedy odborná, vědecká či popularizační.

Je potřeba si ovšem uvědomit, že „nejvlastnější funkcí literatury je funkce estetická. Člověk od literatury chce a očekává estetickou hodnotu vypravěčského slova, postupu a stylu.“ (str. 14) „Jejím nejvlastnějším posláním je být podnětem, který rozezná emocionalitu člověka, jeho cit a jeho fantazii, být uměleckou hodnotou, která probouzí, uspokojuje i kultivuje čtenářův estetický cit a smysl.“ (str. 15) „Literatura je k tomu, aby v člověku navodila pocit krásy a aby ho především tím upoutala a oblažila.“ (str. 16) Za zmínku jistě ještě stojí fakt, že ačkoli primárním smyslem literatury není učit čtenáře mateřskému jazyku, i tak má v této oblasti své nezastupitelné místo. „Literatura, která je uměním slova, působí ve smyslu jazykové kultury na své čtenáře tím, že mu předvádí, jak přesnému, jasnému a krásnému jazykovému projevu může dojít spisovatel, v jakém slovním bohatství a v jakých emocionálních odstínech může být užito mateřského jazyka. Ať si to uvědomuje nebo ne, čtenář je tímto uměním slova nejen upoután, ale také ovlivněn a jeho estetický cit prajazyk se zvyšuje. Zanechává to stopy na čtenářově mluvě, i té hovorové, i té, s níž vystupuje na veřejnosti.“ (str. 53)

## 5.2 Literatura a literární výchova v době minulé

Se smyslem a funkcemi literatury jsme se tedy blíže seznámili. Nyní je potřeba se zamyslet nad smyslem, cílem, funkcí, pojetím literární výchovy. Podíváme se na pojmání literární výchovy v době minulé, na to jakou proměnou si v procesu celkové přeměny našeho vzdělávání po roce 1989 literární výchova prošla, tedy jak se dosud vyvíjela a jaký je její současný stav.

Pokud porovnáme cíle literární výchovy v minulosti a nyní, pak zajisté současná doba umožňuje učitelům mnohem více podporovat komplexní rozvoj osobnosti žáka. V 19. a ještě značnou část 20. století byla literatura (a sní i literární výchova) „často pokládána za jakéhosi arbitra společenského a mravního života, a to za současného odhlédnutí od nejvlastnější specifiky literárního textu – totiž od jeho uměleckosti. Literatura pak byla chápána jako ilustrace dobových událostí či myšlenek, méně pozornosti bylo věnováno literárnímu textu jako textu uměleckému.“ (J. Bartůňková, B. Plánská, A. Zachová, 1995, str. 7) I doba nedávno minulá svým ideologickým působením a tlakem na politické uvědomění žáků potlačovala uměleckou a estetickou stránku četby, „obracela svou pozornost především k obsahovosti literárních děl, často jen s malým ohledem na jedinečnost jazykového a kompozičního utváření díla.“ (tamtéž, str. 7) Jen pramálo tedy bylo přihlíženo k psychologii čtenáře a k přiměřenosti ukázek, které by odpovídaly mentální vyspělosti žáků a jejich potřebám a zájmům. „Není sporu o tom, že takto pojatá literární výchova, doplněna nespojitou, pouze konstatující faktografií a stejně izolovanými, pouze pamětně naučenými poznatky z poetiky, se celkem snadno zkoušela a klasifikovala.“ (tamtéž, str. 7) Ovšem nesplňovala základní podmínku, tedy to, že literární výchova má především „odhalovat a přibližovat“ onen hlavní smysl literatury, který jsme si nastínili výše.

Umělecký text je potřeba chápat jako prostředek mnohostranné kultivace jedince. „Smyslem tohoto přístupu k uměleckému dílu by pak mělo být obohacení žákovy osobnosti o schopnost vnímání skutečnosti, o smysl pro mnohotvárnost, pestrost krásu a mravní základ lidské skutečnosti, pro hodnoty lidské pospolitosti, a to jak v historické perspektivě, tak i v osobní perspektivě.“ (J. Bartůňková, B. Plánská, A. Zachová, 1994 - 1995, str. 83) „S takto pojatou literární výchovou potom úzce souvisí i výchova ke vkusu, k vědomí hodnot, které otevírají pocitový, intelektuální a estetický obzor.“ (tamtéž, str. 83)

O takto „nově“ pojímané literární výchově se vedly mnohé diskuse již v průběhu 90. let 20. století, které se samozřejmě promítly i do podoby tehdy vznikajících vzdělávacích programů, které se již snažily tento nový přístup prosadit. Jmenujme například dříve nejužívanější program našich základních škol, *Vzdělávací program Základní škola* (1996), ve kterém je u charakteristiky literární výchovy mimo jiné zmíněno i toto: „Významnou funkcí literární výchovy je prostřednictvím četby podporovat emocionální zrání žáků a na příkladech jim ozřejmovat životní a mravní hodnoty, které ovlivňují způsoby jednání a rozhodování lidí. Tím se jim otevírá i cesta k sebepoznání a k pozitivním životním motivacím. Pěstuje u žáků smysl pro krásu jazykového výrazu a uměleckého obrazu skutečnosti, probouzí v nich city lidské solidarity a spoluúčasti.“

**Ovšem došlo v průběhu posledních let ve výuce literární výchovy na našich školách skutečně k nějaké proměně? Řekněme jak v oblasti kurikulárních dokumentů, tak i v oblasti přístupu samotných učitelů k tomuto předmětu?** V následujících kapitolách se tedy blíže seznámíme s tím, jaké stopy zanechala, zanechává a především do budoucna snad zanechá školská reforma na literární výchově. Nejprve se zaměříme na pojetí



vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV a poté si představíme názory samotných učitelů tohoto vzdělávacího oboru na smysl/smysly (cíl/cíle) literární výchovy. Ty si následně prostřednictvím bližší charakteristiky přiblížíme, ostatně stejně jako formy a metody výuky, které k jejich naplnění učitelé využívají.

### 5.3 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura v RVP ZV

Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** (dále ČJL) je ještě společně s cizími jazyky součástí vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, která „zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV, 2007, str. 20) Je to obor, který je považován za stěžejní. „Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“ (tamtéž, str. 20)

Nyní se tedy podívejme na to, jaké nové principy do tohoto oboru RVP ZV přináší.

- Jak již bylo naznačeno výše, je celkově kladen mnohem větší **důraz na komunikaci**, tedy i na komunikativní pojetí výuky, která směřuje k přípravě žáků na efektivní a bezproblémové dorozumívání v jakékoli situaci, tedy k nacvičování a **rozvíjení komunikačních kompetencí**. Na jejich rozvíjení se samozřejmě musí podílet školní výuka jako celek, ovšem zásadní požadavky jsou vzneseny právě na

předmět ČJL, jehož jednotlivé složky musí plnit tyto cíle rovným dílem, a tudíž na ně nemůže rezignovat ani literární výchova, neboť podle RVP ZV má být žák vybaven také ke komunikaci s uměleckým textem. Toto pojetí s sebou však samozřejmě přináší i zvýšené nároky na práci učitele, hlavně na jeho vlastní komunikační dovednosti.

- Dochází také k **redukci učiva**, respektive k jeho výběru učitelem, který nyní již není vázán přesně daným počtem hodin, omezen striktně předepsaným učivem či výstupy jednotlivých ročníků, neboť ty jsou nyní nastaveny v blocích pro tři období (1. - 3. ročník, 4. – 5. ročník, 6. – 9. ročník). Učitel tedy dostává daleko větší prostor pro vlastní iniciativu a kreativitu.
- To, čím je učitel „svazován“ především, jsou samozřejmě **klíčové kompetence**, k jejichž systematickému vytváření a rozvíjení by se měl ve svém předmětu věnovat každý učitel, tedy i učitel ČJL. Ten k tomu může napomoci například tím, že své žáky učí pracovat s různými informačními zdroji a technologiemi, organizovat si svou činnost, klást si otázky a následně na ně hledat odpovědi, hledat a řešit problémy, spolupracovat, diskutovat atd.
- S rozvíjením klíčových kompetencí také souvisí **používání vhodných forem a metod vyučování**, které tento proces výrazně podporují.<sup>32</sup>
- Se všemi výše jmenovanými změnami v pojetí výuky ČJL, také souvisí potřeba změny v oblasti **hodnocení**. Je potřeba, aby si učitel před každou činností sám uvědomil, jaký je její cíl, stanovil si kritéria pro její následné hodnocení a žáky s těmito kritérii seznámil. Umožní to tak mnohem efektivnější objektivní hodnocení ze strany učitele

---

<sup>32</sup> O nich bude ještě podrobněji pojednáno později.

(popřípadě spolužáků) i subjektivní hodnocení ze strany žáka samotného.

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: **Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy**. Toto rozdělení ve své podstatě odpovídá tradici, která u nás byla zavedena již v 90. letech 20. století. Jmenujme například opět *Vzdělávací program Základní škola* (1996) : „Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale že si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických prvků i literárních prvků.“ Ovšem RVP ZV se snaží o jeho maximálně komplexní charakter, tedy o co nejuzší propojení těchto třech složek, neboť právě v tom spočívá efektivita výuky. Toto propojení s sebou samozřejmě nese na jednu stranu mnohem větší nároky na práci učitele, ovšem na druhou stranu také i větší volnost.

- **Jazyková výchova** - V základní škole by se hlavním cílem výuky mělo stát praktické ovládnutí češtiny zaměřené především na aktivní znalost jazyka a připravenost jeho uživatelů pro základní komunikační situace. „V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává

nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“ (RVP ZV, 2007, str. 20)

- **Komunikační a slohová výchova** – Zatímco v jazykové výchově se žáci učí základnímu porozumění jazyku, v komunikační a slohové výchově je žák především veden k jeho tvoření a využívání. „Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.“ (tamtéž, str. 20) Vede tedy primárně k rozvíjení komunikačních dovedností, které žáci mohou uplatňovat nejen v běžném životě, ale zejména ve školní výuce, např. v hodinách literární výchovy. Spolu s literární výchovou se tedy efektivně spojují v jeden celek a nabízejí žákovi jednak ucelený pohled na jazyk, jeho praktické využití, jednak rozmanité prožitky, jež ho obohacují a rozvíjejí jeho emocionální prožívání a sociální cítění.
- **Literární výchova** – „V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (tamtéž, str. 20) Literární výchova je sice prostřednictvím očekávaných výstupů na druhém

stupni ZŠ také směřována k poznání základních literárních směrů a jejich hlavních představitelů (tedy k literárněhistorickému učivu) a k poznání základních literárních druhů a žánrů (tedy k literárněteoretickému učivu): „žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele, uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře“ (tamtéž, str. 25 – 26), ovšem RVP ZV neopomíná také klást velký důraz na **vedení žáků k četbě**, na to umožnit žákovi osobní prožitek z literárního díla, umožnit mu kultivovat vlastní duši a osobnost, vytvářet si vlastní názory, postoje a hodnotovou orientaci. Literární výchova by ovšem neměla představovat pouze prostor pro čtení literatury (pro „pasivní“ komunikaci s literaturou), ale měla by také vytvářet prostor pro **tvořivou (aktivní) komunikaci s literaturou**. „Žáci mohou na vhodně vybraných textech nejen procvičovat své čtenářské schopnosti, ale postupně mohou být vedeni i k aktivnímu porozumění, tedy recepci textu, jeho smyslovému vnímání, dekodování a následné interpretaci textu jako celku i jeho detailů z různých pohledů, v nejrozličnějších souvislostech a vztazích. Logickým vyústěním se stává napodobení vzorových autorů a pokusy žáků o vlastní literární tvorbu, tedy efektivní propojování výuky a výchovy literární a slohové založené na aktivní komunikaci s literárním dílem.“ (Holasová, str. 2004) Mimochodem dobře zde může posloužit i **Dramatická výchova**, která je v RVP ZV zařazena jako doplňující vzdělávací obor a zvláště pro kombinaci s ČJL je vyloženě doporučena.

Je jisté, že mnoho učitelů se teprve učí nalézt cestu k tomuto novému pojetí ČJL, při kterém se žák bude jazyk aktivně učit, vnímat jej a především v něm tvořit, a také k novým formám a metodám výuky, které učiteli i žákům v této nesnadné, ale nezbytné cestě pomohou. Je to jistě „běh na dlouhou trať“, ale o to je důležitější, aby naši učitelé na startu nezaspali. Ovšem smutné a nešťastné by bylo, kdyby dokonce neodstartovali vůbec.

Na to, jak jsou naši učitelé základních škol vnitřně ztotožnění s touto „novou“ koncepcí literární výchovy se podíváme v následující kapitole, kde si také jednotlivé cíle, zde nyní naznačené, blíže představíme.

## 5.4 Smysl/cíl literární výchovy z pohledu učitelů základních škol

Jak již bylo zmíněno, vzdělávací obor ČJL na 2. stupni ZŠ tvoří (a vždy vlastně tvořily) tři složky, což s sebou v praxi ovšem poměrně často přináší problematiku nevyváženosti časových dotací, jež učitelé věnují těmto jednotlivým složkám. Na 2. stupni ZŠ vždy byla (a stále je) tou nejdominantnější složkou složka jazyková, přičemž ostatní jsou většinou pojímány jako „doplňkové“. Dalo by se jistě říci, že cíle hodin mluvnice jsou na ZŠ v podstatě shodné a učitelé jsou při jejich vytyčování takřka jednotní. Ovšem u literární výchovy je situace jiná. Obsah hodin literární výchovy a cíle, ke kterým jednotliví učitelé směřují, se od sebe ještě stále značně liší. Nejlépe nám k dokreslení této problematiky poslouží názory samotných učitelů.<sup>33</sup>

- „Ke změně dochází jen velmi pomalu. Na školách většinou stále není dětem vytvářen přirozený vztah ke knihám a literatuře obecně. Ta výuka je stále pojímána spíše „encyklopedicky“, což děti samozřejmě odrazuje. Já si tento problém uvědomuji a snažím se s tím (na rozdíl od mých mnohých kolegů a kolegyně) něco dělat. Jde to sice pomalu, ale jde to.“
- „U nás na škole se literární výchova vyučuje v souladu s dějinami umění formou časové posloupnosti a historického vývoje literatury – české i světové. Jejím hlavním smyslem tedy je obeznámit žáky s dějinami literatury.“

---

<sup>33</sup> Přesné znění otázky v dotazníku (i při rozhovoru s učiteli) je následující: Nastala podle vás v rámci „celkové proměny vzdělávání v ČR po roce 1989“ i určitá proměna v pojetí literární výchovy? V čem vy osobně spatřujete její hlavní smysl/cíl?



- „Méně literární teorie a dějin literatury a více vlastní interpretace a tvorby.“
- „K nějaké celkové změně podle mne nedošlo. Problém je hlavně v tradovaném omylu, že literární výchova je součást českého jazyka. Literární výchova by měla patřit především mezi výchovy (hudební, výtvarnou, tělesnou a dramatickou) a rozvíjet tak hlavně estetické cítění, zatímco český jazyk patří mezi jazyky a rozvíjí především jazykové dovednosti. Hlavním cílem literární výchovy by se mělo stát probuzení lásky k literatuře a rozvíjení fantazie a tvůrčích schopností. Já se o to ve svých hodinách snažím již dlouho, ovšem je na to strašně málo času a je to opravdu obtížné.“
- „V mé práci nastala změna určitě. Zaměřuji se nyní mnohem více na práci s textem, porozumění textu, interpretaci. Tento styl výuky mne i děti baví určitě mnohem více než ony stereotypní výkladové hodiny.“
- „Hlavním smyslem literární výchovy by podle mého názoru měl být návrat dětí k četbě.“
- „Ano, myslím, že k určité proměně přece jenom došlo. Zásadní ale není, jelikož jedna hodina literární výchovy týdně je stále strašně málo. Učitel má tak akorát čas na probrání dané látky, ale již nezbývá prostor pro to skutečně důležité – bližší kontakt s literárními ukázkami, vlastní interpretace a tvorba, diskuze atd.“
- „Žádná reforma nepovede ke zvýšení čtenářské gramotnosti. Dnešní děti prostě nečtou a na tom nějaká reforma nic nezmění. Až číst začnou, tak se teprve můžeme bavit o nějakém „novém smyslu“ literární výchovy, který by právě s tímto čtenářstvím dále pracoval.“

- „Jelikož učím ve výtvarných třídách, tak literární výchovu opírám o dějiny umění. Probírám se žáky tyto dějiny společně. Je to sice časově náročnější, ale je to dobré pro mezipředmětové vztahy. Cílem literární výchovy je tedy nechat žáky nahlédnout do tajů literatury, seznámit je s postupným vývojem jednotlivých literárních druhů a žánrů.“
- „Pokud si vzpomenu na svá školní léta a na hodiny literární výchovy, tak k posunu jednoznačně došlo. Tedy alespoň já se o to se svými žáky snažím. Nový ŠVP nám konečně trochu „uvolnil ruce“, takže jsme literární výchovu „rozšířili“ na 2 hodiny týdně, což už je samozřejmě o něčem jiném. Mám konečně čas se společně se žáky více věnovat literárním textům – kritický rozbor vybraných literárních ukázek, různé možnosti interpretace, různé formy dramatizace, zapojení vlastní fantazie...To je ten hlavní smysl a cíl, tedy podle mého názoru.“
- „Změna nastala určitě, tedy alespoň u mě. Využívám v hodinách mnohem více práci s texty dle metod kritického myšlení.“
- „Učím již dlouho a žádnou radikální změnu jsem nezaznamenala. Literární výchova bude vždy literární výchovou, takže jejím cílem je seznámit žáky s dějinami naší a popřípadě i světové literatury.“
- „Myslím, že tím hlavním cílem, ke kterému se snažím neustále směřovat, je naučit žáky prostřednictvím literatury hledat souvislosti s okolním světem. No a doufám, že se mi to daří.“
- „Já osobně se domnívám, že ke změně nedošlo. Nemohu si dovolit jen tak si s dětmi „hrát“ a nic nedělat. To bych pak nestihla plán. No a

cílem literární výchovy je tento plán stihnout, tedy odučit látku, která má být odučena.“

- „U mě žádná změna nenastala. V hodinách pracuji stále stejným způsobem jako před „reformou“. Děti nečtou, takže nemá smysl hodiny a hodiny věnovat diskuzím o knížkách, které stejně nečetly a číst ani nebudou. Na tom škola nic nezmění, to je chyba především rodičů.“
- „K posunu asi došlo, i když sama soudit nemohu, jelikož učím jen krátce. Já se ale snažím především přivést své žáky k četbě, probudit v nich zájem o knížky, naučit je kriticky přemýšlet atd. To je podle mne mnohem podstatnější než naučit se nazpaměť autory a jejich díla.“
- „Již jsem vzdala snahy „hravých hodin“ literární výchovy. Žáky to stejně příliš nebavilo a hlavně se tím zabere strašně moc času a efekt to nemá skoro žádný. Žáci vůbec nečtou, nic je nezajímá, ve škole se nudí a já již nemám sílu je neustále nutit k nějaké aktivitě. V hodinách literární výchovy se tedy věnuji hlavně výkladu dějin literatury a jednou za čas celou hodinu věnuji mimočítankové četbě.“
- „Změnu nepozoruji. Možná kdyby děti nebyly tak líné a více se zajímaly o dění kolem sebe a o knížky, tak by hodiny literární výchovy vypadaly asi jinak. Bohužel nemají zájem absolutně o nic, takže ve většině případů vedu celou hodinu monolog a děti si jen zapisují, na konci si pak otevřeme čítanky a snažím se je donutit, aby si ten text alespoň přečetly ve škole, protože vím, že doma to stoprocentně neudělají.“

- „Mým cílem je naučit žáky číst s porozuměním, rozvíjet u nich schopnost poznání, přimět je k vlastní aktivní tvorbě, naučit je samostatnosti a odpovědnosti. K tomu všemu může literatura sloužit velmi dobře, tedy alespoň já si za tím stojím.“
- „Hlavním smyslem by mělo být probuzení zájmu o knihy, tedy snažit se, aby děti četly rády a ne pouze z donucení.“
- „Literární výchova by dnes měla vést především ke čtení s porozuměním a ke správné práci s informacemi.“
- „Děti nečtou, rodiče jim nečtou, je to televizní a počítačová generace a bohužel to bude stále horší a horší. Knížky pro ně prostě nejsou dost zajímavé a záživné. To my učitelé během jedné hodiny literatury týdně bohužel změnit nedokážeme.“
- „Jsou třídy „čtenářů“ a třídy „zarputilců“. Pracovat s těmi prvními je radost, s těmi druhými utrpení. Bohužel těch druhých je čím dál více a výuku jim musím přizpůsobovat, jinak bychom neudělali již vůbec nic.“
- „Mně se moc líbí, že mám konečně možnost předkládat žákům takové ukázky, ke kterým mám já i oni nějaký bližší vztah. Hned je ta práce zajímavější. Smyslem literární výchovy by podle mého měla být výchova ke čtenářství.“
- „K žádné změně nedošlo. Počet hodin pro ČJ je stejný a děti musí odcházet se sumou vědomostí, aby se dostaly na SŠ. Na hraní si a povídání opravdu není čas, jak si možná někteří myslí. Ona teorie je teorie, ale praxe je praxe.“

- „Změnu jsem zaznamenala, tedy hlavně v přehnané aktivitě některých mladších kolegů, kteří zastávají názor „škola hrou“ a chtějí si s dětmi jen pořád hrát a číst a tvořit. Kde se na to ale má vzít čas? Hrát si děti mohou ve školce, ale škola je tu od toho, aby žákům předala hlavně vědomosti. To je prostě fakt a nějaká reforma na tom nemůže nic změnit.“
- „Já jsem velmi ráda, že dnešní hodiny literární výchovy jsou již o něčem jiném než za mého mládí. Snažím se klást důraz na rozmanitost, pestrost, dramatizaci, fantazii, tvořivost atd. Děti jsou nadšené a já se stále nepřestávám divit, co vše v dnešních dětech je. Vůbec to nejsou „tvorové bez fantazie“, jak je mnozí nazývají.“
- „Čtení je dnes pro děti jakási školní povinnost, kterou prostě musí splnit. Nic víc pro ně knížky neznamenaají. Je strašně těžké s žáky mluvit o knížkách, o kterých vůbec nic neví, nečetli je, nezajímají se o ně. Tedy výjimku možná tvoří pár knížek sci-fi či fantasy. Abych pravdu řekla, už nevím, jak je k četbě přinutit. Hodiny literární výchovy jsou při mne stále větším utrpením.“
- „Vím, co chcete slyšet. Se žáky si mám hrát, tvořit, malovat, hledat mezipředmětové vztahy, číst si každou hodinu, fantazírovat... To je sice hezké a asi by mě to samotnou bavilo, ale na to opravdu není čas. Mám kupu látky, co s nimi musím v hodinách literatury probrat a už takhle to občas nestíháme.“
- „Hlavním smyslem literární výchovy je to, aby žáci získali povědomí o naší kultuře, aby znali základní díla našich nejvýznamnějších autorů a dokázali mi o nich něco říci. Myslím, že na tom se nic nezmění.“

- „Nějaká změna asi nastala, ale je pravda, že výrazná asi moc nebude. Není stále ve výuce prostor (čas) dělat nějaké převratné změny typu „učit literární výchovu pouze stylem veselého a hravého čtení“. Ano, bylo by to jistě zajímavé, ale vzhledem k tomu, co všechno mám se žáky probrat, tak se to prostě nedá stíhat.“
- „Já doufám, že změna nastala a že to bude stále lepší a lepší. Konečně je pryč ten trend „biflování“ a je možné se začít věnovat i jiným věcem, které jsou podle mne pro život jedince v dnešní společnosti mnohem důležitější, než vědět, kdo se kdy narodil a co vše napsal. Tím cílem by tedy mělo být naučit žáky kritickému myšlení, vést je ke správnému porozumění textu, k samostatnosti, k tomu aby dokázali efektivně využívat informace, aby se uměli radovat z hezké knížky, aby pro ně byla zdrojem zábavy, relaxace i ponaučení. Je toho opravdu hodně a literární výchova má před sebou nelehký úkol. Zvládnout se to ale určitě dá, zaleží to čistě a jen na učiteli, jak se k tomu postaví.“

Jak je patrné, pohled na smysl/cíl literární výchovy opravdu není jednotný. V mnohých případech je dokonce diametrálně odlišný. Řada dnešních učitelů ČJL se ještě stále orientuje, řekněme, na „**tradiční model výuky literární výchovy**“. Takto tradičně pojatá výuka v podstatě není zaměřena na to, aby žáci našli v knihách zalíbení. Jejím hlavním požadavkem je, aby žáci především co nejvíce uměli, aby měli dostatečné literární znalosti. Je to výuka orientovaná hlavně na literárněhistorické a literárněteoretické učivo, která je případně občas doplněná o četbu čítankových textů s následnou, učitelem striktně řízenou, interpretací. V této výuce tedy více či méně chybí navozování bližšího (osobního) vztahu žáka k literatuře. Naštěstí tento model

výuky literární výchovy je z našich škol stále více vytěsňován „**novým modelem**“, jehož prioritou je zaměření na **text a čtenáře (estetickovýchovné pojetí literární výchovy)**.

Mezi hlavní smysly/cíle tohoto nového pojetí patří dle výše citovaných názorů našich učitelů tedy především následující:

- **výchova ke čtenářství**
- **rozvoj čtenářské gramotnosti**
- **rozvoj samostatnosti, kritického myšlení a aktivity**
- **rozvoj tvořivosti a fantazie.**

Přičemž všechny by se také měly podílet na **formování osobnostních rysů žáka**.

Abychom věděli, co si pod těmito jednotlivými cíli konkrétně představit, tak si je nyní blíže charakterizujeme.

#### **5.4.1 Výchova ke čtenářství**

Z názorů učitelů, které jsme si představili výše, je patrné, že ve své výuce mají především problém s tím, že dnešní děti nečtou, popřípadě čtou velmi málo (ve srovnání se staršími generacemi). Je potřeba si položit otázku, zda je to skutečně pravda. Opravdu je dnešní mladá generace generací „nečtenářskou“, generací „opovrhující“ knihou? Odpověď na tuto problematiku však není jednoznačná.

Za jeden z hlavních důvodů dnešního „úpadku“ čtenářství jsou všeobecně považovány fenomény dnešní doby, především **televizní a počítačová kultura**. „V epoše TV skutečně došlo k citelnému úbytku zájmu o tištěnou knihu. Čtenářské výzkumy zaznamenaly nejen pokles zájmu o doplňování domácích knihoven a pokles návštěvnosti veřejných knihoven;

ještě větší měrou byl alarmující pokles čtenářství u školní mládeže.“ (Z. Jonák, 2007) Hlavním důvodem je především to, že k četbě a percepci knihy je zapotřebí mnohem více duševní aktivity než například ke sledování televizního pořadu. Na knihu, četbu je potřeba se soustředit. Sám text do nás nevstoupí, je potřeba vynakládat určitou aktivitu. Oproti tomu televize je na vnímání podstatně jednodušší. Její sledování je postaveno na pasivním přijímání, které ovšem často poskytuje silnější, avšak mnohem krátkodobější a povrchnější zážitek nežli kniha. Fenomén televize byl však v průběhu několika posledních let vystřídán ještě významnějším fenoménem, počítačem. A společně s ním i pro děti a mládež tak přitažlivou virtuální realitou, která by se dala charakterizovat jako interaktivní trojrozměrné prostředí vytvořené počítačem. „Prostředí virtuální reality přitahuje mladého člověka zejména proto, že ve virtuální realitě má možnost se stát současně režisérem, producentem i hercem dění, konzumentem i aktivním účastníkem.“ (tamtéž) Při srovnávání přitažlivosti knihy a této televizní a počítačové reality pro mladou generaci, je tak kniha neprávem kritizována za svou „neinteraktivitu“. To je však hluboký omyl, což si myslí i O. Chaloupka (2009) „Cožpak se čtenář nezapojuje? Cožpak nevstupuje s autorem kdo důvěrného rozhovoru o osobách příběhu, ději, významu? A nevnáší tak do četby sám sebe, své pocity, zkušenosti, postoje? Čtenářská interaktivita, vnitřní sebevčlenění do díla a prožívání díla spolu s autorem, je ve skutečnosti tím rozhodujícím, co činí četbu četbou. A pokud si ji člověk osvojí, snadněji pak rozliší prázdnotu různých televizních seriálů, které žádnou nevyžadují, protože pro ni neskýtají místo.“

Na druhou stranu je však potřeba si uvědomit, že jednostranný pohled na fenomén počítače s připojením na internet jako na hlavní důvod úpadku čtenářství, není tak zcela oprávněný. „Zatímco zájem mladé generace o četbu klasických literárních žánrů na tištěném médiu dle statistických šetření celosvětově klesá, dojdeme při sledování života na webových stránkách



k náhledu, že počet zájemců o četbu literárních relativně neubývá. Čtenáři se jen orientují na nová média.“ (Z. Jonák, 2007) Snadnost, s níž lze dosáhnout libovolnou informaci v textové či grafické podobě, možnost účastnit se aktivně jako autor, či pasivně jako komentátor nebo čtenář života v celosvětové síti obnovila u mladé generace, i když často ve zkarikované formě, zájem o tvorbu či recepci umělecké literatury. Nelze tudíž jednoznačně tvrdit, že by dnešní počítačová kultura zcela zpřetrhala vazby mezi mladou generací a knihami (četbou). Jedná se spíše jen o jinou podobu této komunikace, se kterou však většina učitelů literární výchovy ještě neumí pracovat, a tudíž ji ve svých hodinách i efektivně využívat.

Další problém nastává při definici samotného pojmu „**nečtenář**“. Pojem „nečíst“ pro dospělého člověka (a řekněme již uvědomělého čtenáře) má dle K. Homolové (2009b) několik významů. Prvním významem je „nečíst nic“. Je to tedy ona lenost, neochota, nechut' sáhnout po knize za účelem relaxace, pobavení či získání informací. Druhým zásadním významem je „číst pouze nehodnotnou, brakovou literaturu“ – od detektivních příběhů, hororů, červené knihovny po fenomén dnešní doby, fantasy a sci-fi. Z tohoto pohledu starších tedy mladé generace nečtou, jsou „nečtenáři“, jelikož číst fantasy neznamená číst plnohodnotnou uměleckou literaturu. Toto kriticky laděné posuzování mladé generace starší zde bylo vždy. Každá generace mladých lidí se potýkala se stejným negativním až moralistním hodnocením ze strany dospělých. „Dnešní mladí lidé – stejně jako dnešní dospělí, když byli mladí – čtou. Čtou to, co se jim líbí, co potřebují. Viditelně čtou populární časopisy, krváky, románky laciných citů a bouřlivé erotiky. Kniha je v jejich představě tím, co chce učitel nebo rodič, aby četli. Společnost mladých dospívajících lidí užívá četbu a čtení tak, jak nejlépe vyhovuje jejich momentální (vyvíjející se, nikoli trvalé) představě o životě. Nemusí se nám to líbit, můžeme s tím nesouhlasit, ale to asi tak to jediné, co se proti tomu dá dělat. Je to zároveň to první, co bychom dělat neměli, chceme-li čtení mladých poznávat, kultivovat,

vychovávat, měnit.“ (Homolová, 2009a, str. 62). Není tedy pravda, že děti a mladí lidé nečtou. Oni čtou. Čtou to, co je baví, co je zajímavá, co jim činí radost, potěšení, co je dokáže zabavit, probudit v nich touhy, fantazie, co jim otvírá jiný svět. A tak to má přeci být, to je smyslem literatury. Představa o jejich zdánlivém nečtenářství má tedy kořeny především v postoji dospělých čtenářů, což potvrzuje i výzkum K. Homolové (2007, str. 44 - 45). „Dospělý člověk vnímá čtení a bytí čtenářem jako výraz osobní i společenské vyzrálosti. Ochotně se tedy k těmto svým atributům hlásí. A totéž vyžaduje také od mladší generace. Ovšem dospívající své čtenářství nedeklaruje, není čtenářem v tom smyslu, jako jej vnímají dospělí. Nechce sdílet tytéž hodnoty jako generace jeho rodičů nebo prarodičů a v podstatě je i z jejich sdílení vyloučen, jelikož skladba jeho četby obecným měřítkům nevyhovuje.“ Dospívající je tedy čtenářem implicitním, což znamená, že čte „skrytě“. Jako čtenář se realizuje pouze mezi vrstevnickou skupinou, která jeho čtenářský výběr, na rozdíl od dospělých, ocení. Je to čtenář, který si vybírá, co bude číst vzhledem ke svým potřebám plynoucím z jeho věku, aktuálního rozpoložení, nálady. Dospívající čtenář tedy nechce být oním explicitním čtenářem, jako jsou dospělí. Není to pro něj znamením úspěšnosti, ba právě naopak. Být čtenářem znamená v očích dospívajícího jedince vyhovět normám, které říkají, co se má správně dělat. Být úspěšný je pro ně od čtenářství stále spíše odděleno.

S odlišným pohledem dětí a pubescentů na knihy a jejich četbu je tedy bohužel mnohdy diametrálně odlišný od pohledu dospělých a tedy i pohledu značné části učitelů literární výchovy. Dokládá to i závěr, ke kterému ve svém výzkumu K. Homolová došla (tamtéž, str. 46) „Pubescenti většinou nečtou knihy, o kterých se učí v literární výchově (a to ani přes to, že jejich sdělení rozumí). Učit se o spisovatelích a jejich knihách je pro ně nezáživné a školní literární výchova není zajímavá. Dospívající by život spisovatele poznali rádi více než seznam jeho knih. Pubescenti mají též pocit, že učitel s nimi málo

mluví o přečtených knihách a že nechápe jejich oblíbené spisovatele a knihy. Je zřejmé, že dospívající by rádi hovořili o jim blízké četbě, nikoli té školou doporučené.“ Každý učitel by si tento fakt měl uvědomit. Měl si tedy především uvědomit to, že pokud má být smyslem literární výchovy „výchova ke čtenářství“, měli by více naslouchat svým žákům, jejich potřebám, názorům a touhám. Měli by vyslyšet jejich přání číst a následně hovořit o knihách, které je baví, které jim přinášejí onu nenahraditelnou čtenářskou radost. Je samozřejmé, že nelze věnovat všechny hodiny literární výchovy pouze takto zaměřené činnosti, jelikož učitel má samozřejmě i řadu jiných povinností, které se žáky musí splnit. Ovšem sem tam si najít čas na takovéto hodiny věnované čistě a pouze podpoře čtenářství jistě zvládne každý (dobrý!) učitel.

#### 5.4.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Jedním z často učiteli jmenovaných cílů je **čtenářská gramotnost**. Co si pod tímto pojmem představit si nyní naznačíme. Ještě než začneme hovořit o čtenářské gramotnosti a jejím dnešním pojetí, je potřeba si uvědomit, že tato kompetence stojí v žebříčku čtenářských kompetencí na samém vrcholu a že se tudíž opírá ještě o dovednosti jiné, základní, pro její rozvíjení nezbytné. Jedná se o „**základní čtení**“ (dovednost číst) a „**uvědomělé čtení**“ (dovednost číst s porozuměním), o kterých je potřeba se zmínit nejprve.

Základním předpokladem dosažení čtenářské gramotnosti je samozřejmě **dovednost číst**. Čtení lze stručně charakterizovat jako „dekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů“ (L.Lederbuchová, 2004, str. 9) či podle K. Šebesty (1999, str. 80) jako dovednost „rozpoznat jednotlivá písmena a jiné grafické značky a přiřadit jim jejich zvukové ekvivalenty“.

Samotná dovednost čtení však sama o sobě ještě nezaručuje, že danému textu čtenář skutečně porozumí, proto je důležité od sebe odlišovat čtení a **uvědomělé čtení (čtení s porozuměním)**. Zvládnout techniku čtení neznamena pouze číst formálně a intonačně správně, ale především pochopit, porozumět přečtenému. Blíže se problematice věnuje i J. Bednářová (2008, str. 18) „Samotné porozumění textu je poměrně složitá psycholingvistická činnost. Gavora (1992, str. 86) <sup>34</sup> upozorňuje na to, že jádrem zvládnutí uvědomělého čtení je pochopení textu jako objektivní reality, nikoli jen porozumění jazykovým a větným strukturám. Jde o pochopení dalších významů slov v nových vztazích a souvislostech.“ V. Cabanová (2003, str. 50) k tomu dodává toto: „Po získání čtenářské dovednosti je však důležité i nadále rozvíjet metakognitivní schopnosti, upozorňovat žáky na další smysl, nové významy přečteného textu. Bylo by vhodné věnovat poznávacím procesům minimálně 50% času. V praxi to znamená méně článků do čítanek, víc tvořivých úloh a aktivizujících metod a možná i přepracování metodických příruček čtení – zkrátka důraz ne na kvantitu, ale kvalitu práce s textem.“

Uvědomělé čtení tedy tvoří nezbytný základ při vytváření **čtenářské gramotnosti**, na níž RVP ZV klade zvláštní důraz jako na základní předpoklad dosažení klíčových kompetencí<sup>35</sup>. Zvýšení celkové úrovně čtenářské gramotnosti se tak dnes stává jedním z klíčových cílů vzdělávání. Čtenářskou gramotnost je však potřeba pojímat mnohem širěji než prostou

---

<sup>34</sup> Autorka cituje tento zdroj: P. Gavora: Žiak a text. Bratislava: SPN 1992

<sup>35</sup> Je také důležité si uvědomit, že čtenářská gramotnost je podstatná pro rozvoj **gramotnosti informační**, „která v sobě spojuje **gramotnost počítačovou** (souhrn dovedností a znalostí nezbytných pro práci s informační a komunikační technikou) a **gramotnost funkční** (schopnost orientovat se ve světě informací, a to jak digitálních, tak tištěných). Podstatou informační gramotnosti je tedy schopnost získávat informace a pracovat s nimi.“ (Z. Jonák, 2007)

schopnost číst, respektive číst s porozuměním. V. Řeřichová (2004, str. 150) ji charakterizuje jako: „porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu, a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“ Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě tedy zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujících se k nejrozličnějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět je interpretovat. Učitelé literární výchovy by si měli uvědomit, že právě tento předmět je pro rozvoj čtenářské gramotnosti velmi vhodný. Text by měl být žákovi/čtenáři předkládán, aby odhalil záměr autora, pochopil stavbu literárního díla vycházející z tohoto záměru, aby se dokázal orientovat v ději, srovnával, vyhodnocoval a propojoval poznatky. Měl by být také schopen vyhledávat další informace vztahující se k textu, posuzovat jejich pravdivost či odhalovat manipulativní prvky. „Jde tedy především o určitý nadhled nad tvrzeními, přemýšlet o nich a zapojovat je do souvislostí. Při tomto postupu není možné se vyhnout analýze, řešení problémů a diskusi.“ (J. Bednářová, 2008, str. 18)

### **5.4.3 Rozvoj samostatnosti, kritického myšlení a aktivity**

Mezi často jmenované cíle, ke kterým by měla literární výchova také směřovat, jsou samostatnost, kritické myšlení a aktivita. Důvod, proč u žáků rozvíjet aktivní, samostatné a kritické myšlení, lze hledat především ve stále rostoucí složitosti dnešního světa. J. Maňák (1998, str. 9) k tomu dodává: „S přechodem ke společnosti orientované výrazně na znalosti, tj. v informačním věku, vystupuje osobnost do popředí také proto, že člověk musí být připraven žít v globálním světě, který bude klást na každého zcela nové požadavky. Je nepochybné, že dalekosáhlé změny, kterými celosvětová společnost prochází, se promítají do požadavků na osobnost, na její schopnost asimilace a adaptace, rozhodování, na kritické myšlení, tvořivost, na její

zodpovědnost za zachování humanistických a morálních hodnot.“ Úkolem současného vzdělávání by tedy mělo být vést žáky k **samostatné práci, sebevzdělávání a sebevýchově**. Samostatnou práci žáků Maňák (tamtéž, str. 40) vymezuje jako „takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení, a to zejména řešením problémů.“

S rozvíjením samostatnosti by měla jít ovšem ruku v ruce i **výchova ke kritickému myšlení**. Stále více se potvrzuje fakt, že pokud má vzdělávání připravit mladého jedince pro život v dnešní globální společnosti, je potřeba jej především vybavit samostatným a kritickým úsudkem, jelikož život člověka neustále staví do nových podmínek, v kterých je nezbytné jednat s dostatečným kritickým nadhledem. „Podstatou kritického myšlení je nalézt problém, kriticky jej analyzovat a snažit se pochopit souvislosti problémového jevu. Velmi důležité je naučit žáky odhalovat nelogičnosti v předkládaných informacích, manipulativní prvky, rozlišovat mezi fakty a názorem. Na základě porozumění si člověk vytváří závěry, které dokáže obhájit. Pomocí kritického myšlení se naučí žák přemýšlet a přebírat zodpovědnost za vlastní vzdělávání, naučí se hájit vlastní názory a respektovat závěry jiných.“ (J. Bednářová, 2008, str. 16) S kritickým myšlením tedy souvisí i určitá zvědavost, schopnost porovnávat, srovnávat různé názory, klást si otázky, hledat odpovědi a následně se také rozhodnout.

Nezbytným předpokladem k dosažení naznačených priorit je bezesporu žákova **aktivita**. Maňák (1998, str. 29-33) charakterizuje aktivitu ve výchovně vzdělávacím procesu jako „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.“ Dále pak upozorňuje na velmi podstatné rozlišování aktivity vnější (zdánlivé) a vnitřní (skutečné). Aktivita vnější má negativní

vliv na morální formování osobnosti. Naopak aktivita vycházející z vnitřní potřeby žáka, z jeho vnitřní motivace, a usměrňovaná aktivizujícími metodami si nachází výraz v samostatné a tvořivé aktivitě, odpovídající možnostem žáka. Při takovéto aktivitě tedy nedochází k přetěžování žáka.<sup>36</sup> Dle J. Bednářové (2008, str. 12) „se žáci se učí nejlépe tehdy, je-li zapojena jejich přirozená zvědavost. Informace, které se naučí nazpaměť bez aktivního propojení se svými zájmy a dřívějšími poznatky, se často stávají naprosto zbytečnými, protože se nacházejí v izolaci od tzv. orientačních poznatků, pomocí nichž vzdělaný člověk řeší skutečné problémy.“ Pro učitelé literární výchovy je důležité, aby si uvědomili, že právě tento předmět je k podněcování aktivního projevu žáků více než vhodný. Umožňuje vytvářet vhodné situace, volit účinné metody a realizovat rozmanité učební činnosti.

#### 5.4.4 Rozvoj tvořivosti a fantazie

Samostatnost a aktivita žáků jsou nezbytné pro realizaci dalšího cíle literární výchovy, kterou má být dle jejích učitelů také **tvořivost** žáků. Vymezení tohoto pojmu je dosti náročné a také nejednoznačné. Nám pro nastínění problematiky postačí dvě definice. První je Maňáková (1998, str. 74), který uvádí, že „pedagogickému pojetí je nejbližší chápání tvořivosti jako přirozené vlastnosti člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty.“ Dle

---

<sup>36</sup> S pojmem aktivita žáků souvisí ještě obdobný pedagogický pojem, aktivizace. J. Maňák (1998, str. 34) charakterizuje aktivizaci „jako cílevědomé působení za účelem vyvolat aktivitu“ a upozorňuje, že „aktivizace žáka učitelem vytváří důležitý předpoklad pro žakovu samostatnou práci i pro jeho tvořivou činnost, neboť aktivace a následná aktivita je základem, z níž vyrůstají všechny činnosti žáka, veškeré jeho životní projevy.“

Pedagogického slovníku (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, str. 253 - 254) je tvořivost „duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, neočekávaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.“ Maňák (1998, str. 85-89) ještě dodává, že pro tvořivost jsou nezbytné osobní předpoklady jedince, jeho vrozené schopnosti, vlohy, ale také četné faktory sociálního prostředí. Úkolem výchovně vzdělávacího procesu je tedy rozvíjet žákovu osobnost směrem k tvořivosti. Úkolem pedagoga je žákův tvořivý potenciál usměrňovat, motivovat jej v jeho tvořivé činnosti za účelem jeho stálého zlepšování. Nezbytným předpokladem tohoto procesu se stává vzbuzení iniciativy, aktivity žáka a prohlubování jeho samostatnosti, o čemž jsme se však již zmínili.

Právě pro rozvoj tvořivosti (a fantazie) je literatura a tím i literární výchova stěžejní. Specifičnost literatury tkví v jejím velmi silném účinku slov, skrze něž si čtenář vybavuje své vzpomínky, prožitky, které ho nutí k zamyšlení, přehodnocování a které v něm vzbuzují emoce. Jak již bylo dříve řečeno, literatura plní řadu funkcí – poznávací, formativní, estetickou, etickou, ale také nutí čtenáře k zamyšlení se nad svým životem, světem, ve kterém žije, hodnotami, které on i svět uznává, poskytuje mu prožitek, zážitek a také právě prostor pro rozvíjení své fantazie a tvořivosti, svého tvůrčího potenciálu. J. Bednářová (2008, str. 14) k tomu dodává: „Slovesné umění má výsadní postavení mezi prostředky stimulující emotivně-imaginativní složku osobnosti a tím i tvořivost. Umožňuje individuální poznání skutečnosti a vyvolává ve vnímání estetické zážitky. Slovo dokáže probudit ve čtenáři



všechny skryté prožitky, dokáže zobrazit všechna jsoucná vnějšího i nitřního světa a ovlivňovat a řídit jednání člověka.“

V hodinách literární výchovy tedy můžeme vhodnými metodami stimulovat i právě tvořivost a fantazii žáků, a to především estetickými činnostmi, které ovlivňují potenciál jedince. Žáky je potřeba aktivizovat, povzbuzovat dotazy, aby do odpovědí zapojili své osobní zážitky, aby dokázali plně vnímat hodnotu svého prožitku a mysleli tvořivě. Tvořivost v hodinách literární výchovy by tedy měla být podněcována hlavně řešením různých problémových úkolů, při kterých žáci například doplňují texty, volí mezi několika postupy, odhalují souvislosti a vztahy, zobecňují, odůvodňují, vysvětlují, hodnotí a hlavně uplatňují své literárně estetické dovednosti. Na to, jaké organizační formy a metody vyučování naši učitelé k naplňování tohoto i dalších cílů/smyslů literární výchovy ve svých hodinách využívají, se zaměříme nyní v další části práce.

## 5.5 Vyučovací metody využívané učiteli ČJL k dosažení cílů literární výchovy

### 5.5.1 Základní charakteristika

Nyní se tedy zaměříme na to, jaké vyučovací metody využívají učitelé k naplňování jimi výše uváděných cílů literární výchovy, přičemž si ty nejčastěji jmenované následně blíže představíme. Ještě než tak učiníme, je potřeba si alespoň ve stručnosti připomenout, co se pod pojmem „vyučovací metoda“ vlastně skrývá.

„Pojem **metoda** je odvozený z řeckého slova *methodos* – cesta k něčemu, postup k určitému cíli. V didaktické rovině lze pod pojmem **vyučovací metoda** chápat specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 189) Výukové metody jsou tedy významným činitelem ovlivňujícím vzdělávací proces. Mají podstatný vliv na žákovu práci, samostatnost, aktivitu, na jeho čtenářské dovednosti, návyky, postoje i na jeho celkové porozumění danému učivu.

Pokud mají dané metody plnit svůj účel, musí je učitel samozřejmě velmi dobře znát, aby mohl v konkrétní situaci volit jejich optimální kombinaci. Ve vyučovacím procesu se mohou různé metody střídat nebo uplatňovat souběžně, vždy záleží na volbě pedagoga. Volba vyučovací metody záleží na řadě faktorů, které musí učitel vzít v úvahu již při přípravě vyučovací hodiny. Jedná se hlavně o tyto (tamtéž, str. 193):

- cíl konkrétní hodiny,
- učivo,
- věk žáků,

- intelektové předpoklady a učební zkušenosti žáků,
- profesionální a osobnostní předpoklady učitele,
- organizační formy vyučování,
- vybavení školy,
- zvláštnosti vnějších podmínek vyučování atd.

Co se týče klasifikace metod vyučování, tak ta samozřejmě není jednotná. V pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii pro tuto klasifikaci<sup>37</sup>, my si jako příklad uvedeme klasifikaci dle J. Maňáka (In J. Skalková, 2007, str. 184-185):

## **A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický**

### I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. přednáška, vyprávění, vysvětlování)
2. Dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dialog)
3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

### II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
3. Demonstrace obrazů statických
4. Projekce statická a dynamická

### III. Metody praktické

1. Nácvik pohybových a praktických dovedností
2. Laboratorní činnosti žáků

---

<sup>37</sup> Složitosti klasifikací výukových metod a jejich charakteristiky lze nastudovat i v řadě dalších publikací, například zmiňme: A. Vališová, J. Valenta, F. Singule: Didaktika pedagogiky. Praha: SPN 1990, str. 67 – 85; L. Mojžíšek: Vyučovací metody. Praha: SPN 1988 aj.

3. Pracovní činnosti (v dílnách a na pozemku)

4. Grafické a výtvarné činnosti

**B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický)**

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

**C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

**D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální**

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

**E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

**F. Aktivizující metody – aspekt interakční**

I. Diskuzní metody

II. Situační metody

III. Inscenační metody

IV. Didaktické hry

### **5.5.2 Názory učitelů ČJL na efektivitu jimi využívaných metod v hodinách literární výchovy**

Nyní se tedy podíváme na některé z odpovědí učitelů ČJL ohledně metod vyučování, které pravidelně při výuce literární výchovy využívají.<sup>38</sup>

- „Tak samozřejmě využívám klasické vysvětlování (výklad), při kterém se však snažím také maximálně zapojovat žáky. Většinou prostřednictvím kladení různých otázek, zadávání úkolů.“
- „Při probírání nové látky dávám přednost vypravování před takovým tím klasickým strohým výkladem. Snažím se také co nejvíce zapojovat žáky, takže často diskutujeme nad různými tématy, řešíme rozmanité problémy a úkoly atd.“
- „Tak určitě bych jmenovala práci s čítankou, tedy s literárními ukázkami, které se žáky poté dále interpretujeme.“
- „Poslední dobou žáky (i samozřejmě mě) baví takový trochu kreativnější přístup, takže žáky nechávám tvořit vlastní „umělecká díla (dílka)“. Ze začátku se jim do toho moc nechtělo, tedy hlavně to pak prezentovat, ale již jsme na tom zapracovali a tolik se nestydí.“
- „Snažím se dát žákům co největší prostor pro vlastní tvorbu, tedy pro využití své fantazie. Asi nejvíce je baví dramatická výchova, tedy využití určitých prvků dramatické výchovy při představování si některých zajímavých děl.“

---

<sup>38</sup> Přesné znění otázky v dotazníku (i při rozhovoru s učiteli) je následující: Jaké vyučovací metody využíváte nejčastěji ve svých hodinách k dosažení onoho vámi vymezeného smyslu/cíle literární výchovy?

- „Zrovna nedávno jsem se žáky vyzkoušel hrát na základě přečtené ukázky jakoby scénku. Sám jsem se divil, jak se odvážali. Byli opravdu výborní.“
- „Tím základem je samozřejmě interpretace, kterou se s dětmi snažíme oživit o takové hravé prvky. Často nechávám žáky příběh třeba dovyprávět, dopsat nebo třeba vytvářejí příběhy na základě nějaké kresby, nějakého zajímavého obrázku, který jim do hodiny přinesu.“
- „Výklad, práce s čítankami či dalšími ukázkami, diskuze, hry, soutěže, dramatizace atd.“
- „Kromě výkladu, bez kterého se prostě obejít nedá, se snažím žáky co nejvíce zapojit do té výuky. Tedy ve smyslu, aby jen neseděli, neposlouchali a nezapisovali si, ale aby také byli mnohem více aktivní. Obzvláště rádi mají literární soutěže, které jednou za čas v hodině pořádáme.“
- „Jelikož jsem byla nedávno na semináři, který se věnoval aktivizujícím metodám, tak teď užívám poměrně často ty. Úspěch měla hlavně metoda identifikace, kdy se žáci „vtělili“ do svých oblíbených literárních postav a ostatní je pak měli na základě rozhovoru poznat.“
- „Kromě práce s čítankovými texty si žáci do hodin také nosí ukázky ze svých vlastních oblíbených knih, které nám poté představují.“
- „Hry, soutěže, četba ukázek, diskuze nad přečtenými ukázkami, tvorba vlastních textů a jejich následná prezentace atd.“

### 5.5.3 Stručná charakteristika vybraných vyučovacích metod

Jak je patrné, značné množství našich učitelů ČJL (bohužel ne ovšem všichni) již ve své výuce využívá celou řadu různých metod, snaží se je kombinovat a poskytovat tak svým žákům mnohem pestřejší a zajímavější výuku. Nyní se tedy zaměříme na konkrétní metody, skupiny metod, které byly našimi učiteli jmenovány nejčastěji a které tedy k dosažení oněch cílů literární výchovy ve své praxi využívají především.

#### 5.5.3.1 Metody monologické – vyprávění a vysvětlování

Význam slovních metod, mezi které patří i monologické metody<sup>39</sup> jako je **vyprávění a vysvětlování**, mají v dnešním výchovně vzdělávacím procesu stále své nezastupitelné místo. Jsou to metody s dlouhodobou historií a jsou tedy ověřeným a dobře fungujícím způsobem předávání informací žákům. Jsou to metody, které jsou považované za základní a mohou se libovolně kombinovat s jinými metodami.

- Metoda **vyprávění**, která je pro literární výchovu jedna z nejtypičtějších, je založena na předávání poznatků a zkušeností epickou formou. Mezi jeho hlavní znaky by měly patřit především živost, barvitost, konkrétnost, dramatickosti, smyslovost atd. Vyprávění je tedy zaměřeno převážně na stimulaci představ, citů a fantazie žáka. Pro tuto metodu a její efektivní využití je stěžejní především role vypravěče – učitele, který svou osobností, svým umem vede své žáky od představy k představě, od emoce k emoci a svým

---

<sup>39</sup> „Metody monologické jsou založené na využití souvislého mluveného projevu jednotlivce – učitele či žáka. Mnohdy bývají tyto vyučovací metody chápány jako rozmanité varianty, kdy učitel vykládá, popisuje, vysvětluje, zatímco žáci naslouchají.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 196)

kultivovaným projevem a zajímavým vyprávěním může u posluchačů vyvolat dlouhodobou koncentrovanou pozornost a udržet tak kázeň ve třídě. Vyprávění také může velmi efektivně sloužit k podpoře sociálního učení žáků a to například prostřednictvím vhodně vybraných a podaných příběhů obsahujících určitou sociální tematiku, například tematiku sociálních konfliktů. Dále je také například osvědčeným prostředkem k uvolnění a zpestření výuky. Výborně také přispívá k rozvoji jazykové a komunikační výchovy, kdy může sloužit jako vzor žákům, kteří se třeba sami učí vypravovat své vlastní nebo osvojené příběhy. Větší prostor pro tuto metodu se samozřejmě nabízí u žáků mladšího školního věku, ovšem i u starších žáků se tato metoda setkává se značným zájmem. Vždy záleží na schopnostech pedagoga a na konkrétní třídě.

- „Metoda **vysvětlování** se uplatňuje většinou tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy, o vyvozování zobecňujících závěrů. Zahrnuje popis a analýzu příslušných jevů, usměrňuje a rozvíjí logické myšlení žáků.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 196)  
Vysvětlování záměrně navazuje na zkušenosti žáků a jejich dříve osvojené poznatky. Tato metoda patří k poměrně náročným vyučovacím metodám, ovšem také k nejpoužívanějším. Schopnost učitele srozumitelně a výstižně vysvětlovat učivo by tedy měla patřit k jeho základním kompetencím. Učitel, který tuto metodu dostatečně neovládá, mívá časté problémy při vytváření vědomostí i dovedností žáků. V dovednosti srozumitelně a výstižně vysvětlovat by se měl učitel cvičit a neustále zdokonalovat. V hodinách literární výchovy je tato metoda nejčastěji používání při probírání literárněhistorického a literárněteoretického učiva, přičemž jsou při ní žáci často také vedeni například k práci s různými informačními zdroji - se slovníky



spisovatelů, s encyklopediemi či další odbornou literaturou. Metod, které učitel může k probírání nového učiva využívat je samozřejmě více, vždy záleží především na učitelových schopnostech a dovednostech vhodně tyto metody používat a efektivně je kombinovat. Učitel by měl také vždy respektovat individuální potřeby svých žáků a podle nich výklad přizpůsobovat, jelikož je důležité mít na paměti, že poznatky v literární výchově nejsou tím stěžejním cílem, nýbrž cílem doplňujícím.

### 5.5.3.2 Metody dialogické – rozhovor a diskuze

**Dialogické metody** „předpokládají slovní interpretaci mezi učitelem a žáky – nejen dvoustrannou, ale i mnohostrannou, nejen jednosměrnou, ale i vícesměrnou. Podstatou dialogických metod je rozhovor, dialog, diskuse. Jejich využití umožňuje kromě plnění základního vzdělávacího cíle uskutečňovat také cíle další (zapojení do týmového řešení problémů, obhajování stanovisek, přesnost informací atd.) Dialogické metody vystupují buď opět samostatně, nebo ve spojení s metodou jinou (např. rozhovor ve skupinkách v rámci činností vyplývajících z použití inscenační metody.)“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 200)

- Jednou z velmi často užívaných metod našimi učiteli je metoda **rozhovoru**. Jde o komunikaci dvou nebo více osob, které si vyměňují své názory a zkušenosti a hledají odpovědi na určité otázky. Charakteristickým znakem metody rozhovoru je tedy souvislé a tematicky návazné střídání otázek a odpovědí mezi učitelem a žákem, žáky, které vede k osvětlení určitého jevu či problému a tedy i k novým poznatkům. V různých didaktických situacích plní tato metoda různé funkce. Je to tedy metoda velmi flexibilní a učitel ji tak

může používat ve všech etapách vyučovacího procesu. Další podstatnou charakteristikou této metody je aktivita všech jejích účastníků, která je tedy nezbytným předpokladem její úspěšné realizace. Tato metoda učí žáky samostatně přemýšlet, uvažovat a získávat patřičné dovednosti. Velmi vhodnou obměnou metody rozhovoru je kladení otázek žákem (žáky) a ne pouze učitelem. Velmi dobře se tak dá v literární výchově sledovat a kontrolovat pochopení učiva žákem, jelikož bez správného pochopení dané problematiky nelze vytvořit vhodnou otázku. Často používanou variantou rozhovoru je také tzv. **heuristický či problémový rozhovor**. „Jejich hlavním cílem je naučit žáky řešit problémy a rozvíjet jejich myšlení a tvořivost. Jsou řízeny základní problémovou otázkou „Proč...; Jaký je vztah...; V čem vidíte příčiny...; Co se stane, když...; Jak vyřešíte...; Jak zhodnotíte...atd.“ Řešení problému je v tomto případě věnován celý dialog, hledání variant řešení problému je jejich hlavním obsahem.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 203) Heuristický rozhovor se tedy užívá jako cesta k vyvozování nových poznatků, na jejímž počátku stojí určitý problém, problémový úkol. V literární výchově je možné pro tuto zajímavou metodu najít celou řadu míst k jejímu uplatnění. Například žáci mohou sestavit literární ukázky dle logické posloupnosti, opravit úmyslně udělané chyby, uspořádat přeházená fakta, vybrat z několika možností zakončení příběhu atd.

- Další dialogickou a stále častěji užívanou metodou je metoda **diskuze**. Při této metodě dochází na základě rozhovoru více osob k výměně názorů za účelem vyjasnění, vyřešení nějaké otázky, problému. V diskuzi, která probíhá buď v celém třídním kolektivu, či pouze ve skupinkách, by učitel měl dbát především na to, aby se do jejího dění

zapojovali vždy všichni žáci, tedy aby iniciativa nezůstávala v rukou pouze několika málo žáků. Učitel by tedy měl přímými otázkami aktivizovat i ty, kteří se diskuze zatím neúčastní, ale pouze tiše sledují. Tato metoda může být velmi efektivní, ovšem za předpokladu, že její moderátor – učitel dokáže celý proces dobře řídit, což bohužel všichni učitelé ještě nedokážou. Pokud však ano, tato metoda umožňuje značnou aktivizaci všech jejích účastníků, umožňuje žákům navrhnout různá řešení, vyjadřovat a optimálně prosazovat svůj názor, ovšem za předpokladu dodržování předem stanovených pravidel. Diskuze je tedy vhodná k rozvíjení celé řady klíčových kompetencí a i v literární výchově má bezesporu své nezastupitelné místo.

#### **5.5.3.3 Metody práce s textem a praktických činností žáků – interpretace textu, metody reproduktivní a produktivní**

Metoda práce s textem patří mezi nejstarší používané metody. Jde o metodu založenou na práci s učebnicí a učebními i neučebními texty, popř. s příručkami, encyklopediemi, odbornou literaturou, ale i uměleckou literaturou (čítankami), která je samozřejmě pro literární výchovu stěžejní. „Jedním ze základních úkolů učitele je postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. Význam zde má kromě jiného i celý systém informačních dovedností. Základem jsou dobré čtenářské dovednosti, plynulé čtení s porozuměním, interpretace a hodnocení čteného textu.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 200)

- Mezi další metody užívané v hodinách literární výchovy patří **didaktická interpretace** textu, jejíž role je opravdu nepostradatelná, a proto je důležité, aby ji učitelé do svých hodin zařazovali častěji a hlavně, aby byli dostatečně kompetentní k její úspěšné realizaci,

v čemž mají bohužel ještě stále značné mezery. „Interpretace literárního díla je v osnovách a následně v práci pedagogů stále chápána jako doplňující výuková metoda. Tento stav vychází jednak z přežívajícího pojetí výuky literatury zejména akcentem na její složku literárněhistorickou, jednak z malé připravenosti studentů učitelství zvládnout základní metody interpretace v jejich teoretické, aplikované a didaktické rovině a následná obava z malé efektivity této metody v praxi.“ (R. Novák, 2004, str. 45) Naštěstí z výše citovaných odpovědí učitelů ČJL je patrné, že dnes se již tuto metodu snaží při práci s textem (případně i ilustracemi náležícími k danému textu) užívat čím dál častěji a také se snaží nezanedbávat své zdokonalování v práci s ní. Problematice interpretace se také věnuje J. Bednářová (2008, str. 10): „Umělecké dílo je složitá stavba a my ji rozebíráme proto, abychom se v ní lépe orientovali, a tím lépe pochopili její obsah. Rozbor se má snažit vysvětlit, proč umělecké dílo působí na čtenáře a jakými prostředky toho dosahuje.“ Dále upozorňuje, že v hodinách literární výchovy interpretace znamená „přiměřený výkladový vstup do uměleckého textu, orientovaný k jeho výrazným znakům, směřovaný od výrazových prvků jeho struktury a jejich sémantických vazeb k pochopení smyslu textu, případně jeho vztahů k vnímateli, k autorovi, k tradici, k intertextuálním souvislostem, ke skutečnosti atd.“ (tamtéž, str. 10)

- Při hodině literární výchovy je důležité střídat různé metody a techniky práce, tedy doplňovat tuto základní metodu interpretace o řadu dalších vhodných metod, které dále rozvíjejí samostatnost, aktivitu, tvořivost a fantazii žáků. Nabízejí se zde metody praktické činnosti žáků, především **metody reproduktivní** a **produktivní**, které rozvoj výše jmenovaných dovedností významně podněcují – žáci tak

mohou hodnotit a řešit problémy a situace, o kterých se v textu pojednává, mohou dotvářet daný text či na základě určité předlohy či pouze vlastní fantazie vytvářet texty nové atd.

#### **5.5.3.4 Aktivizující metody – didaktická hra a soutěž; situační, inscenační a identifikační metody; dramatizace (výuka dramatem)**

Aktivizující metody lze charakterizovat jako specifické „postupy, při nichž se výchovně vzdělávacích cílů dosahuje především na základě vlastní učební činnosti žáků a které vedou k rozvoji myšlenkové kultury žáků, a to z hlediska získávání vědomostí i myšlenkových dovedností, rozvoje iniciativy a poznávacích potřeb.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 205) N. Mazáčová (1999, str. 8) k tomu dodává: „Předností aktivizujících metod je to, že ve velké míře podněcují zájem o učení, podporují a rozvíjejí u žáků intenzivní myšlení, jednání a prožívání. Tím tyto metody zajišťují předpoklady uvědomělého učení, podporují samostatnost, flexibilitu a kreativitu myšlení. Na rozdíl od tradičních metod se při aktivizujících mnohem více uplatňuje vytváření poznatků (konstruování) a řešení problémů. Proces konstruování vědomostí vyžaduje ovšem především kooperativní vztahy mezi učitelem a žákem, což vede k překonávání dosud převážně existující izolovanosti při výuce.“ Je tedy potřeba ony dosud neměnné vyučovací postupy, které jsou ze strany žáka spíše pasivní, nahradit dynamickými, které mnohem více dbají na žakovu aktivitu, iniciativu, samostatnost a zodpovědnost. „Velkou předností uplatnění aktivizujících metod je skutečnost, že každý žák získává více prostoru pro svůj seberozvoj, sebeutváření a tedy i sebehodnocení. Toto vše samozřejmě vyžaduje i rozvoj a uplatnění celé řady profesionálních dovedností učitele, rovněž i změnu klimatu třídy a školy a změnu celkového systému školní práce.“ (tamtéž, str. 8)

- Stále častěji učitelé v hodinách literární výchovy využívají **didaktickou hru a soutěž**. Didaktická hra je na rozdíl od „normální hry“ (ve které jde především pouze o zábavu, uvolnění, relaxaci) zpravidla založena na řešení nějaké problémové situace, nějakého zajímavého úkolu, který tedy u žáků rozvíjí onu zmiňovanou samostatnost, aktivitu, tvořivost a také spolupráci. Oblíbenou variantou této metody je soutěž, při které jde ještě navíc o srovnávání výsledků činností a následné ustanovení pořadí účastníků, což bývá pro žáky většinou ještě více motivující. Při přípravě didaktické hry či soutěže je důležité si uvědomit, že její příprava se nesmí podceňovat, k čemuž neformální hra trochu svádí. Je potřeba dobře promyslet všechny její fáze, organizaci a hlavně cíl, ke kterému má daná činnost směřovat, jelikož u hry existuje nebezpečí, že pro její atraktivnost může být její skutečný cíl lehce odsunut stranou. Učitel také nesmí zapomenout s hrou žáky dostatečně seznámit a také ji předem vyzkoušet a podle potřeb průběžně doladovat.
- Dalším typem aktivizujících metod, které se v hodinách literární výchovy objevují stále častěji, jsou **metody situační, inscenační a identifikační**. **Metoda situační** stojí na principu problémové výuky a navazuje na požadavek propojení školy s běžným životem. Spočívá v řešení určitých nejčastěji reálných problémů, vychází ze skutečných událostí a konfliktních situací. Situace mohou být vybrány z nejrůznějších oblastí (např. řešení konfliktní situace ve třídě, ve městě, v nějaké knižní předloze, kde se v případě literární interpretace může řešit nějaká fiktivní situace atd.) „Žáci se učí především konstruktivně řešit určité typy konfliktů, tlumit jednostranně emotivní postoje a chovat se asertivně. Při této metodě mají žáci možnost diskutovat řešení jednotlivých případů ve skupině i v lénu třídy. Učitel

správné reakce posiluje a nevhodné tlumí či koriguje. Řešení modelů reálných situací obvykle vyžaduje komplexní přístup, předpokládá pružné využívání vědomostí produktivní myšlení, vzájemnou spolupráci apod.“ (N. Mazáčová, 1999, str. 9) **Metoda inscenační (hraní rolí)** „je postupem, který vychází z principu situační metody; vyjadřuje vytvoření projektu a z něj vycházející praktické simulování, hraní určité sociální situace a přijímání určité sociální role.“ (A. Vališová, H. Kasíková a kolektiv, 2007, str. 206) Toto přijetí a hraní role nutí žáky zamyslet se nad daným stanoviskem, názory a zájmy jiných lidí, což přispívá k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. Na obdobném principu stojí i **metoda identifikace**, kterou učitelé literární výchovy využívají také poměrně často. Tato metoda je založena na ztotožnění čtenáře s určitou literární postavou, která může být různých charakterových vlastností, tedy ne pouze vyloženě kladných. Pracovat s takovouto identifikací v hodině se pak dá různými způsoby, vždy záleží na kreativitě učitele a jeho žáků – ti mohou například ve jménu své postavy napsat část svého deníků, dopis atd.

- S předchozími jmenovanými metodami také velmi úzce souvisí metoda **dramatizace** (výuka dramatem, dramatická výchova, tvořivá dramatika atd.). „Také dramatizace není novou metodou. Už J.A.Komenský (Schola ludus) ji doporučoval. Na dramatizaci lze ocenit, že zkonkrétňuje učivo, umožňuje jeho prožití, usnadňuje hlouběji pochopit obsah dramatizované látky, oživit ji, vyvolat o ni hlubší zájem, dobře si ji pamatovat a rozvíjet tvořivost žáků. U starších žáků lze dramatizaci spojit např. s probíráním, literárních děl, historických epoch apod. Spolu s vědomostmi si prostřednictvím dramatizace žáci osvojují i četné dovednosti např. komunikativní,

organizační a intelektuální. Žáci se učí vystupovat před ostatními, ztrácejí ostych před veřejností.“ (N. Mazáčová, 1999, str. 10)

Zajímavou obecnou charakteristiku dramatické výchovy předkládá J.Valenta (1998, str. 27): “Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního, sociálně uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu i divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.” Metoda dramatizace je výrazně zaměřena na osobnostní rozvoj žáků. Mezi její cíle patří například: vést žáky k úctě vůči sobě i druhým, svobodnému rozhodování, zodpovědnosti, efektivní komunikaci a k nenásilnému řešení konfliktů. V literární výchově má dramatizace své nezastupitelné místo (literární výchova v prvky dramatické výchovy) a to například jako doplňující metoda k již zmiňované interpretaci literárních děl.



## **6 Problematika propojení průřezových témat s literární výchovou**

Nyní se dostáváme k problematice propojení průřezových témat s literární výchovou. V této části se tedy zaměříme na následující oblasti: nejprve zjistíme, zda vůbec a do jaké míry se učitelé ČJL podílejí na realizaci průřezových témat, dále se zaměříme na problémy, které jim propojování průřezových témat s literární výchovou činí, seznámíme se také s učebními pomůckami (učebnicemi, čítankami a dalšími) několika známých českých nakladatelství, které odpovídají požadavkům RVP, a na závěr se podíváme i do praxe a to prostřednictvím hospitace na několika hodinách literární výchovy zaměřených právě i na průřezová témata.

### **6.1 Podíl literární výchovy na realizaci průřezových témat**

V této kapitole se tedy zaměříme na to, zda se vůbec učitelé ČJL (respektive literární výchovy) sami podílejí na realizaci PT. Učitelům byla (v dotazníku a při rozhovorech) položena následující otázka:

**Podílíte se i vy jako učitel/ učitelka literární výchovy na realizaci PT? Pokud ano, tak prosím uveďte, jakým způsobem (integrace do vašeho předmětu, samostatný předmět, projekty...) a o jaká PT se především jedná.**

- „Naše škola zvolila způsob integrace do jednotlivých předmětů a projekty. Mezi nejčastěji zařazovaná PT do literární výchovy patří OSV a MKV. OSV nejčastěji uplatňuji v rámci četby a osobních zkušeností žáků (z četby i ze života). MKV využívám také k propojení mezipředmětových vztahů s D (Dějepis) či VKO (Výchova k občanství). Dobře se dá například propojit učivo 8. třídy – Mácha,

Němcová, Erben...s dějepisným učivem období romantismu a s VMEGS, dále třeba učivo o národním obrození s VDO atd.“

- „My realizujeme PT formou integrace do vzdělávacího obsahu předmětů, projektů a popřípadě třeba exkurzí či dalšími aktivitami. V hodinách literární výchovy nejčastěji uplatňuji průřezová témata Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Nedávno jsme byli například v rámci propojení průřezových témat a ostatních předmětů (tedy i literární výchovy) na exkurzi v Národním archivu.“
- „Ano i já v hodinách literární výchovy sem tam nějaké průřezové téma realizuji, ale je pravda, že to bývá často formou spíše improvizace. Většinou propojuji učivo jako je lidová slovesnost, pohádky, příběhy slavných, příběhy s historie, příběhy o nás a pro nás s tématy MKV, OSV či s VMEGS.“
- „Já osobně realizuji při výuce několik témat z MKV,VMEGS, ENV a samozřejmě z OSV. Jinak Mediální výchovu jsme se rozhodli realizovat jako samostatný předmět v 8. a 9. ročníku a dostal jsem ho na starosti já (jako učitel ČJL), takže k tomuto tématu mám asi tedy nejbližší a snažím se ho co nejvíce propojovat právě s předmětem ČJL.“
- „My jsme zvolili způsob projektů a začlenění do předmětů, přičemž oboje se nám zatím celkem osvědčuje, takže u toho asi i zůstaneme. Mně osobně to vyhovuje a snažím se i v hodinách LV využít alespoň nějaká PT, například: VMEGS – práce s knihou v tématech „člověk v Evropě“, MKV – četba literatury s dětským hrdinou z jiného národa, vyhledávání informací o národnostech žijících v ČR, ENV – encyklopedie s přírodovědnou tematikou.“

- „Naše škola realizuje průřezová témata prostřednictvím jejich začlenění do jednotlivých předmětů, ovšem konkrétně v literární výchově nerealizujeme nic, pouze ve slohu (komunikace, mediální sdělení).“
- „Průřezová témata propojují s různými tématy literární výchovy, zaměřují se především na MKV a OSV. Mám za sebou také jeden projekt pro 8. ročník – Převratné 19. století – objevy a vynálezy, velké společenské změny – odraz v literatuře.“
- „Na naší škole se průřezová témata v rámci ČJL propojují pouze s komunikační a slohovou výchovou.“
- „Zvolili jsme způsob integrace doplněný o příležitostné projekty. Co se týče literární výchovy, tak i v té určitá témata realizují, například:
  - 6. ročník - rozvoj schopností poznávání (báje a pověsti),
  - 7. ročník - stavba mediálního sdělení (literatura a publicistika)
  - 8. ročník - kulturní difference (literární směry)
  - 9. ročník - hodnoty, postoje, praktická etika (spisovatelé v konfrontaci se společenskými a politickými událostmi po roce 1945).“
- „PT realizujeme jejich začleněním do předmětů a také prostřednictvím projektové výuky (projektů). Určitá témata se objevují i v předmětu ČJL, ale tedy pouze v mluvnici a ve slohu, v literatuře ne.“
- „Průřezová témata začleňujeme ve většině případů do předmětů, včetně literární výchovy. V ní s žáky probírám hlavně tato témata:
  - Evropa a svět nás zajímá, Objevujeme Evropu
  - Kulturní difference, Lidské vztahy, Etnický původ, Multikulturalita (ty hlavně propojují s modernější literaturou)
  - Kritické čtení (vnímání literatury, vztah k literatuře)

- Interpretace a stavba mediálního sdělení. Vnímání autora literárního sdělení, Fungování a vliv médií (propojení literatury a slohu).“
- „Zvolili jsme způsob integrace a projektů. V literární výchově se také objevují některá z průřezových témat. Uvedu příklad pro 6. ročník:
  - pohádky, pověsti, bajky – OSV, MKV, VMEGS, ENV
  - o světě literatury a světě skutečném – OSV, MV
  - legendy - VDO
  - uměleckonaučná literatura – OSV, MV.“
- „Průřezová témata a literární výchovu určitě propojují, například pro 7. ročník se jedná především o tato témata:  
 VMEGS – ústní lidová slovesnost, mýty, Čelakovský, OSV – ta se vlastně dotýká četby, práce s literaturou, interpretace, MV – divadlo a film, MKV – bajky, pohádky, balady.“
- „Na naší škole realizujeme řadu větších i menších projektů a také integrujeme průřezová témata do vybraných předmětů. Mezi tyto předměty patří i ČJL, kde se i v té literární části snažím se žáky tato témata probrat. Takže například v 6. ročníku se jedná o tato propojení:  
 Multikulturní výchova: lidské vztahy + svět literatury  
 Mediální výchova: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení + svět literatury  
 Výchova demokratického občana: komunikativní a prezentační schopnosti a dovednosti + próza a poezie – básnické prostředky  
 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Evropa a svět nás zajímá + mýty a báje.“
- „Ano. Osobnostní a sociální výchovu se zaměřením na rozvoj schopností poznávání, kreativitu, poznávání lidí, mezilidské vztahy,

komunikaci, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech se zaměřením na okruh objevujeme Evropu a svět nebo Multikulturní výchovu se zaměřením na multikulturalitu lze velmi dobře propojit s učivem literární historie.“

- „Průřezová témata realizujeme většinou formou tematických projektů, které dále občas doplníme o zajímavé exkurze. V několika vybraných předmětech pak ještě realizujeme i určitá „podtémata“ jednotlivých průřezových témat. Literatura (literární výchova) k nim ale nepatří.“
- „ČJL je bezesporu vhodný předmět pro realizaci určitých průřezových témat. Jako příklad bych uvedla 7. a 8. ročník:

7. ročník

- Vědecko-fantastické příběhy – VMEGS, MV, ENV
- Příběhy pro nás a o nás – OSV, MKV, VMEGS, ENV
- Příběhy z historie – MKV
- Pohádky v současném světě – MKV

8. ročník

- Bohové a hrdinové – OSV, MKV
- Křesťanství – OSV, MKV
- Humanismus a renesance v Evropě – OSV, MKV, VMEGS.“

Jak je patrné, tak ve většině případů školy zvolily způsob integrace jednotlivých tematických okruhů PT do vyučovacích předmětů doplněný o projekty či exkurze. Potěšující je, že k jejich realizaci školy hojně využívají právě i literární výchovu, i když bohužel ne ve všech případech, což je samozřejmě škoda. V literární výchově se tak objevují všechna PT, ovšem některá převažují, konkrétně se jedná o OSV, MKV, MV A VMEGS.

V následující části se zaměříme na problémy, které učitelé ČJL trápí při propojování PT s literární výchovou nejvíce.

## **6.2 Nejčastější problémy doprovázející propojení průřezových témat s literární výchovou**

Na realizaci PT, tedy konkrétně problémy (větší či menší), které naše učitele ČJL trápí při jejich propojování s literární výchovou, byla učitelům položena ještě jedna otázka.

**Činí vám osobně propojení PT s literární výchovou nějaké problémy, potíže? Pokud ano, tak je prosím blíže specifikujte.**

Zde jsou některé z vybraných odpovědí:

- „Tak pro mě je to asi hlavně nedostatek času. Už takhle jen tak tak stíhám probrat „normální“ látku. Teď ještě abych si hlídala, jestli naplňuji průřezová témata.“
- „Zrovna nedávno jsem dělala ještě s několika kolegyněmi češtinářkami celodenní projekt, u kterého jsme měly trochu problém s organizací. Hlavně je to asi tím, že ani jedna nemá s touto formou výuky nějak valné zkušenosti a všechno jsme to dělaly na poslední chvíli. Určitě jsme se ale do budoucna poučily.“
- „Nějak zvlášť si hlavu s průřezovými tématy nelámu, jelikož tak nějak vždy jsem se o nich se žáky bavila. Problémy mi to nečiní.“
- „Tak jelikož jsem jako učitel ČJL dostal na starosti nový předmět Mediální výchova, tak s tím samozřejmě řada problémů souvisí. Pro mě je tím největším asi fakt, že se musím celkem hodně „dovzdělávat“, jelikož samozřejmě sám příliš velké zkušenosti s tímto tématem nemám. Ale tak baví mě to, takže mi to nevádí.“

- „Nemyslím si, že by mi to činilo nějaké velké problémy. Přece jenom není to nic moc nového. I když je pravda, že jsem se před nedávnem zamýšlela nad tím, zda mám žákům za průřezová témata dávat nějaké známky a jakou mají mít vlastně váhu.“
- „Ano, měli jsme problém s hodnocením projektu. Dohadovali jsme se s kolegy, jestli za to děti známkovat či ne.“
- „Pro mě jsou největším problémem staré učebnice a čítanky. Nedávno jsme to řešili na poradě, ale bohužel momentálně nejsou peníze na nové, které by nám celkově tu práci s požadavky rámcového vzdělávacího programu usnadnily.“
- „Realizace mi žádné větší problémy nečiní. Jelikož opravdu spíše improvizuji, tak nemám ani čas se nad nějakými problémy při realizaci zamýšlet. Když se sem tam naskytne příležitost se o nějakém takovém tématu zmínit, tak to jednoduše udělám.“
- „U mě byl asi ze začátku největší problém projekt. Sama jsem s ním moc zkušeností neměla, takže ty začátky byly opravdu celkem krušné a moc se nám to s dětmi nedařilo.“
- „Já osobně bych uvítala nějakou šikovnou pomůcku, učebnici nebo čítanku, která by mi právě s průřezovými tématy pomohla. Třeba jenom naznačila, co s čím propojit atd. V tom ještě trochu tápu.“
- „Největším problémem je papírování. To, že musím neustále někam něco vyplňovat, zda jsem daná témata s žáky probrala a co konkrétně. Bohužel je to ale jen na papíře a ve skutečnosti na řadu těch témat opravdu není čas, takže se o nich zmíním jen v rychlosti.“

- „Přiznám se, že jsem trochu podcenila promýšlení toho, kam všude bych je mohla v literární výchově zařadit. Většinou si to uvědomím až zpětně, že jsem se v rámci té a té hodiny mohla zmínit o celé řadě věcí, které by se právě k průřezovým tématům hodily.“
- „Zrovna včera jsem přemýšlela, že bych potřebovala nějakou čítanku, kde by byly právě i texty, které by se týkaly i průřezových témat. Ani nevím, jestli takové čítanky vlastně existují. Vím, že se kdysi mluvilo o jejich přípravě, ale jestli opravdu jsou, netuším.“
- „Projekt – to byl asi ten hlavní problém. Dost jsme s ním na začátku bojovali, jelikož jsme s ním nikdo neměl valné zkušenosti. Pak jsme absolvovali velmi zajímavé a užitečné školení, které se právě týkalo i projektů, takže teď už zvládám i menší literární projekty sama a musím říct, že si u dětí získaly celkem oblibu.“

Z názorů vyplývá, že proces realizace PT a jejich propojování s literární výchovou není v žádném případě jednoduchý, jak by se mohlo na první pohled zdát. Vyrýsovalo se nám zde několik hlavních okruhů problémů, na které se teď podrobněji zaměříme.

### **6.2.1 Problémy související se způsoby realizace průřezových témat**

Jedním z nejčastěji jmenovaných okruhů problémů, které učitele trápí při propojování literární výchovy a PT, patří úskalí, která s sebou nesou různé způsoby realizace PT. O základních způsobech realizace PT jsme se již podrobněji zmínili v kapitole 4.3. Nyní si ty nejčastější ve stručnosti znovu připomeneme, přičemž se následně zaměříme na výhody (pozitiva) a



nevýhody (negativa) těchto jednotlivých způsobů, jak je vidí samotní učitelé.<sup>40</sup>

Průřezová témata je možné velmi efektivně realizovat několika způsoby, přičemž Manuál ŠVP ZV (2005, str. 39) vymezuje tři základní a jejich dvě následné kombinace. Prvním základním způsobem je **integrace jednotlivých tematických okruhů PT do vyučovacích předmětů**, druhou možností, jak naplnit průřezová témata, je **vytvoření samostatného vyučovacího předmětu** a třetí cestou je jejich uplatnění formou **projektu (projektového vyučování)**. Dalšími dvěma jsou kombinace, které vzniknou vzájemným doplněním způsobů základních: **integrace do vyučovacích předmětů + projektové vyučování, samostatný vyučovací předmět + projektové vyučování**.

Každý z výše jmenovaných základních způsobů realizace PT má samozřejmě řadu svých **výhod i nevýhod**, na které se nyní blíže podíváme.

- Nejčastějším způsobem realizace je **integrace jednotlivých tematických okruhů (témat) průřezových témat do vyučovacích předmětů**. Výhodou tohoto způsobu je především jednoduchost jeho zpracování v ŠVP a pak hlavně názorná mezipředmětovost. Jednotlivá témata PT bývají zpravidla zařazována do předmětů, se kterými nejvíce souvisí a na které mají největší vazbu, ovšem není to prioritní. V současné době není důležité zařazování učiva pod určitý vyučovací předmět, ale mělo by docházet k utváření uceleného pohledu žáka na svět prostřednictvím všech vyučovacích předmětů. Problém tohoto způsobu by však mohl tkvít v jeho naplňování a následném

---

<sup>40</sup> K formulaci těchto základních výhod a nevýhod došlo společnou prací účastníků workshopu, jenž byl věnován problematice PT a který v dubnu 2009 pořádal NIDV.

vykazování, tedy v tom, zda tematické okruhy a témata byla opravdu prezentována podle toho, jak naznačuje systém plnění, který byl v rámci předmětů a ročníků vytvořen. Mohla by totiž nastat situace, že se učitelé (z nejrůznějších důvodů) danému průřezovému tématu ve svém předmětu věnovat buď vůbec nebudou, či se jej dotknou opravdu jen velmi okrajově. Bohužel tato situace dle výše zmíněných názorů učitelů velmi často nastává.

- Druhou možností, jak naplnit průřezová témata, je **vytvoření samostatného vyučovacího předmětu**. V daném předmětu se lze věnovat třeba jen jednomu z témat, popřípadě i více či dokonce všem – tento předmět pak může být například pojmenován jako Globální výchova. Toto je způsob, který je bezesporu náročnější, než jakým je integrace tematických okruhů do vyučovacích předmětů. Pokud se však například konkrétní průřezové téma stane jednou z priorit dané školy, tak je to možnost opravdu velmi přijatelná. Výhodou tohoto způsobu je hlavně nehrozící nebezpečí nenaplňování daných témat, jejich podceňování a také nevykazování. Jednou z nezbytných podmínek pro úspěšnou realizaci tohoto postupu je ovšem dostatečně kompetentní pedagog, který bude tento nově vzniklý předmět zaštiťovat, který se danému průřezovému tématu dlouhodobě věnuje a který je schopen jej uchopit v celé jeho šíři. Právě toto se však zdá být asi největším problémem. Kdyby došlo k rozdrobení garance vyučovacího předmětu na více pedagogů, tak by mohlo dojít k problémům s návazností jednotlivých částí a také k problémům spojeným s organizací v rámci rozvrhu a s jeho týdenní časovou dotací, která by musela být dotována z disponibilní časové dotace.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> „Disponibilní časová dotace je vymezena pro 1. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 14 hodin a pro 2. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 24 hodin. Škola využívá

- **Projekt (projektové vyučování)**<sup>42</sup> se jeví jako nejvhodnější z hlediska schopnosti doplnit předchozí dva způsoby. Projektové vyučování je jednou z forem výuky, při které žáci řeší určitý větší problém globálně. Při práci na projektu žáci uvádějí věci do souvislostí. Poznatky z různých vědních oblastí propojují do širších celků a vytvářejí si tak komplexnější pohled na svět. Velmi často se tedy stává, že projekt přesahuje jeden vyučovací předmět (integrace se může uskutečňovat kolem tématu, problému nebo výchovně vzdělávacího cíle). Tradiční výuka většinou probíhá v izolovaných předmětech, kdežto projektové vyučování má tendenci směřovat ke spolupráci několika vyučovacích předmětů, jelikož jeho cílem je především situace ze životní reality. Projekty tedy svým rozsahem, počtem použitých prostředků, širší záběru do jednotlivých předmětů nenásilně spojují řešení teoretických školních úloh se skutečným životem (s praxí). Právě toto propojení školy s jejich soukromým i veřejným životem podněcuje vznik celé řady otázek, které u žáků přirozeně probouzejí zájem o poznávání, což je samozřejmě prioritní. Projektové vyučování je tedy metodou velmi efektivní, jelikož žákům umožňuje plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, což v nich bezpochyby podporuje touhu po dalším poznání, po dalším vzdělávání se. Informace, které mají žáci za úkol vyhledat a vytřídit, mohou dále velmi efektivně využívat nejen v procesu učení, ale i v nějaké tvůrčí

---

disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení. Využití celé disponibilní časové dotace v učebním plánu ŠVP je závazné a je plně v kompetenci a odpovědnosti ředitele školy.“ (RVP ZV, 2007, str. 105)

<sup>42</sup> Více o této problematice - J. Kratochvílová: Teorie a praxe projektové výuky. Brno: PedF MU 2006; J. Skalková: Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing 2007, str. 234 n.

činnosti či v praktickém životě. Není to samozřejmě metoda založená pouze na vyhledávání a třídění informací, nýbrž se při ní u žáků rozvíjí i celá řada jiných podstatných schopností jako je pozorování, vyhledávání a kritické posouzení problému, experimentování, porovnávání výsledků, vyvozování závěrů, diskutování, sebehodnocení, prezentování atd. Při práci na skupinovém projektu se žáci také učí formulovat své myšlenky a výstižně a kultivovaně se vyjadřovat (a to jak v projevu ústním tak i písemném). Učí se také vzájemně si naslouchat, dávat si prostor v diskusi, tolerovat názory druhých, ale zároveň se učí si svůj vlastní názor obhájit. Práce ve skupině také mimo jiné vyžaduje i vytvoření určitých pravidel. Žáci se tedy přirozeně učí poznávat a plnit různé role, podílejí se na celkové pracovní atmosféře svého týmu. Toto vše jim umožňuje poučit se z toho, co si jejich spolužáci myslí, říkají a dělají, přičemž tak zároveň hodnotí nejen druhé, ale také především sami sebe. Sebehodnocení podporuje jejich sebedůvěru, sebeúctu a přináší jim podporu při řízení vlastního jednání a chování. Obecně lze tedy říci, že projekt jako výuková metoda má řadu předností, přičemž o většině z nich jsme se již zmínili. Na druhou stranu lze však také říci, že s sebou nese poměrně nezanedbatelné množství různých omezení a úskalí. Některá z nich si nyní přiblížíme.

- Předpokladem úspěšné realizace projektového vyučování je především opravdu náročná příprava učitele (učitelů), který se často potýká hlavně s velkým množstvím látky, s nedostatkem času a s materiálním zázemím.
- K dalším problémům pak patří nebezpečí přílišné specializace, které souvisí s faktem, že si žáci mohou vybírat pouze činnosti, které je baví, a zaměřovat se pouze na určité oblasti, o kterých ví,

že jim nebudou činit větší problémy. Vyvarovat se tomu má za úkol samozřejmě učitel, který musí práci jednotlivých skupin neustále koordinovat.

- Další úskalí spočívá v tom, že skupinové projekty mnohdy neposkytují dostatek času a prostoru k procvičení získaných poznatků. Procvičování je ve většině případů úkolem učitele, jelikož u žáků se nedá předpokládat, že by svůj čas byli ochotni věnovat zrovna této pro ně nepříliš záživné činnosti.
- Dalším nebezpečím se zdá být to, že se žáci díky tomu, že jim informace nejsou systematicky předkládány učitelem, velmi často uchylují k metodě pokus-omyl, které pak věnují až příliš mnoho času. Často se také díky ní dokonce dostávají i do jakési slepé uličky.
- Další nepříjemná situace, která může nastat, souvisí s nedostatečnými organizačními schopnostmi učitele, který žákům poskytuje až příliš mnoho volnosti, což může jejich společné aktivitě značně uškodit. Žáci mohou být zmatení, dezorientováni, což bohužel nahrává především problémovým jedincům, kteří se začnou ihned projevovat. V každém případě tedy učitel musí být tím, kdo celou činnost řídí, zaštiťuje.
- Často se také bohužel stává, že dojde k odchýlení od původního cíle/cílů projektu.
- Posledním významným problémem se může stát to, že se u žáků projeví velké mezery ve znalostech, což souvisí s nedostatečně promyšlenou realizací skupinových projektů, neboť se z časových důvodů nelze věnovat základním poznatkům. Meze projektu spočívají v tom, že porušuje princip posloupnosti a systematickosti v učení.

Pro lepší přehlednost a celkové shrnutí si jednotlivé výhody a nevýhody způsobů realizace PT uvedme ještě ve formě tabulky.

<b>způsoby realizace PT</b>	<b>výhody (pozitiva)</b>	<b>nevýhody (negativa, úskalí)</b>
<b>integrace jednotlivých tematických okruhů (témat) PT do vyučovacích předmětů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ jednoduchý způsob zpracování</li> <li>▪ úzké propojení s integrujícím vyučovacím předmětem (názorná mezipředmětovost)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nebezpečí nenaplňování daných témat</li> <li>▪ problém při vykazování výstupů (prokazatelnost)</li> <li>▪ celkové podceňování významu PT ze strany učitelů</li> </ul>
<b>vytvoření samostatného vyučovacího předmětu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ daný předmět má stejnou úroveň jako ostatní vyučovací předměty</li> <li>▪ nehrozí nebezpečí nenaplňování daných témat, jejich podceňování a také nevykazování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ problém s kompetentním garantem tohoto předmětu</li> <li>▪ nebezpečí špatné organizace a nenávaznosti jednotlivých částí při rozdrobené garanci</li> <li>▪ týdenní časová dotace</li> </ul>
<b>projekt (projektové vyučování)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ propojení školy a skutečného života (teorie s praxí)</li> <li>▪ propojení poznatků do širších celků, komplexnost, mezipředmětovost</li> <li>▪ podpora kooperace, spolupráce</li> <li>▪ podpora sebevzdělávání, sebehodnocení, odpovědnosti</li> <li>▪ využití jako doplnění jak pro integraci, tak i pro samostatný vyučovací předmět</li> <li>▪ podrobné zdokumentování</li> <li>▪ zpestření klasické výuky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ náročná příprava učitele (učitelů), nedostatečná spolupráce</li> <li>▪ nebezpečí přílišné specializace</li> <li>▪ často schází dostatek času a prostoru k procvičení získaných poznatků</li> <li>▪ nesystematicky předkládané informace, nebezpečí mezer ve znalostech žáků</li> <li>▪ nebezpečí podceňování výstupů projektu (žáky)</li> <li>▪ náplň projektu neodpovídá obsahu PT</li> </ul>

### 6.2.2 Problémy související s hodnocením průřezových témat

Dalším okruhem problémů, které naše učitele trápí, je oblast hodnocení průřezových témat. Pro lepší orientaci škol (učitelů) v této problematice zveřejnil Odbor předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT ČR s využitím podkladů Výzkumného ústavu pedagogického v Praze stručnou informaci a doporučení k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání.<sup>43</sup>

Problematika hodnocení PT není jednoduchá a má řadu svých specifik. O to je však důležitější ji nepodceňovat, jelikož je důležité, aby učitelé nepokazili nevhodně zvoleným způsobem hodnocení celý smysl PT, aby žáky zbytečně od tohoto nového prvku ve vzdělávání neodradili. Přístup k hodnocení PT by měl být tedy především založen na pochopení jejich specifčnosti a jejich postavení ve ŠVP a také na dostatečné motivaci žáků. „Budeme-li k průřezovým tématům přistupovat citlivě a se znalostí problematiky, jistě nalezneme i vhodná kritéria a odpovídající formu pro jejich hodnocení. Důležité je proto vnímat jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot. Zastáváme-li určité postoje a vztahujeme-li se k určitým hodnotám, pak je jako východisko pro hodnocení podstatné to, jakým způsobem svoje postoje a názory sdělujeme, o jaké argumenty se opíráme a nakolik jsme schopni o nich diskutovat, než postoje a hodnoty samotné. Ty se mohou, ba dokonce mají, v procesu vzdělávání proměňovat.“ (MŠMT, Informace k hodnocení průřezových témat v ŠVP ZV, 2008)

---

<sup>43</sup> Informace k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání, Dokument MŠMT č.j. 1469/2008-22, Praha 3.3.2008.

Na hodnocení má samozřejmě značný vliv i to, jaký způsob realizace PT si daná škola zvolí. Zde jsou jednotlivá specifika (tamtéž):

- Pokud zvolí možnost **integrace jednotlivých tematických okruhů (témat) PT do vyučovacích předmětů**, tak se hodnocení znalostí, vědomostí a schopností žáka vztahujících se k problematice PT stává součástí hodnocení daného vyučovacího předmětu. Pro učitele i jejich žáky je nezbytné si včas uvědomit, že z PT by se neměl stát současně prostředek dosažení lepších výsledků, tedy „lepších známek“. Podstatou PT je, aby si žák vhodným propojením s učivem rozšířil svůj obzor a navíc získal zkušenosti, které využije i mimo školu v běžném životě.
- Realizuje-li škola PT jako **samostatný vyučovací předmět**, jsou požadavky na zpracování jeho vzdělávacího obsahu, včetně pravidel pro hodnocení žáka, obdobné jako u ostatních vyučovacích předmětů (s přihlédnutím k výše zmíněné potřebě motivovat a zaujmout žáky a působit na jejich vztah k dané problematice i na odpovědnost při aplikaci v praktickém životě). Obzvláště se doporučuje klást větší důraz na slovní hodnocení.<sup>44</sup>
- Pokud škola zvolí formu samostatného **projektu, kurzu, semináře** atd., který ale nebude mít charakter samostatného předmětu (nebude mít zpracovány vlastní učební osnovy), tak dané hodnocení probíhá komplexně na závěr projektu a stává se tak zpětnou vazbou pro učitele a především samozřejmě pro žáky. Toto hodnocení se neuvádí se na vysvědčení.

---

<sup>44</sup> Problematice hodnocení je věnována samostatná kapitola (3.6, str. 72 – 79) v Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání (Praha: VÚP 2005), kterou dále doporučujeme také prostudovat.



- Dále, jak jsme si již výše uvedli, může škola zvolit formu **kombinace**. Pokud je průřezové téma integrováno do vzdělávacího obsahu některého z vyučovacích předmětů, může být také realizováno formou projektu společně s některou částí vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu. V takovém případě se hodnocení projektu stává jedním z podkladů pro celkové hodnocení dovedností žáka v rámci předmětu, které se uvádí na vysvědčení. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka vztahujících se k danému průřezovému tématu bude tedy součástí hodnocení daného vyučovacího předmětu.

Na závěr je třeba si ještě připomenout, že hodnocení průřezových témat je zapotřebí (stejně jako celkové vzdělávání) promýšlet ve vztahu ke klíčovým kompetencím a k individuálním potřebám a možnostem každého žáka.

### **6.2.3 Problémy související s učebnicemi, čítankami a dalšími pomůckami**

Jedním z poměrně často jmenovaných okruhů problémů, jsou učebnice, čítanky a další pomůcky, které tak úplně nevyhovují novým potřebám, které souvisí s RVP (RVP ZV), s klíčovými kompetencemi a právě i s průřezovými tématy. Řada učitelů si stěžuje především na to, že škola nemá dostatek finančních prostředků na zakoupení nových pomůcek, které by jim práci s klíčovými kompetencemi a s PT usnadnily, a vlastně ani neví, zda takové učebnice a čítanky vůbec na trhu jsou. Nyní se tedy zaměříme na několik vybraných nakladatelství, která vydávají školní učebnice a další pomůcky a podíváme se na to, zda ve své nabídce mají již učebnice literární výchovy a čítanky (pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia), které jsou zpracovány v souladu s RVP ZV. Na několik vybraných čítanek se poté zaměříme

podrobněji, abychom zjistili, jestli jsou našim učitelům v oblasti propojování literární výchovy s PT opravdu užitečnou pomůckou či nikoli.

#### 6.2.3.1 Nakladatelství Prodos<sup>45</sup>

Pedagogické nakladatelství Prodos má již dlouhou tradici (první učebnice začalo vydávat již v roce 1990) a zaměřuje se na poskytování kvalitních materiálů pro moderní výuku. V současné době nabízí *více než 250 učebnic v ucelených řadách* pro 1. a 2. stupeň ZŠ a pro nižší ročníky gymnázií. O všechny učebnice se pečuje tak, aby splňovaly nejnovější požadavky na výuku, a pravidelně se také revidují. Vedle toho dále vytváří i učebnice zcela nové. Nyní nakladatelství Prodos přichází s novou kompletní sestavou učebnic a metodické podpory pro výuku dle RVP. **Modrá řada** učebnic je doplněna unikátními materiály, které zajišťují dokonalý servis při výuce dle RVP: **Průvodcem výukou dle RVP** a **e-Průvodcem**. Bohužel zatím jde jen o učebnice a další pomůcky určené **pouze pro 1. stupeň ZŠ**. Z výše zmíněných průvodců výukou jmenujme například:

- **Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ pro 1. vzdělávací období**
- **Průvodce – Průřezová témata – Projekty 1 - rozšiřující část pro 1. vzdělávací období**
- **Průvodce – Průřezová témata – Projekty 2 - rozšiřující část pro 2. vzdělávací období**
- **Průvodce – Časově-tematické plány**

---

<sup>45</sup> Zdroje informací o nakladatelství a jeho aktivitách: <http://ucebnice.org/prodos>,  
<http://ucebnice.org/pruvodce-rvp>

### 6.2.3.2 Nakladatelství Didaktis<sup>46</sup>

Nakladatelství Didaktis vzniklo v roce 1996 a navázalo na tradici dřívějšího nakladatelství s česko – slovenským působením. Jak napovídá sám název, zaměřujeme se zejména na naučnou a pedagogickou literaturu, a to pro děti mateřských škol, žáky základních škol a studenty středních a jazykových škol.

Stejně jako Prodos se snaží i toto nakladatelství přizpůsobit své učebnice požadavkům nové kurikulární reformy a tak se pustilo do vytvoření řad učebnic pro základní školy, které by byly v souladu s RVP. Bohužel stejně jako u Prodosu i Didaktis zatím vydalo dané učebnice a další pomůcky **pouze pro 1. stupeň ZŠ**. Ke každé z učebnic je také vytvořena **metodická příručka**, tzv. Průvodce pro učitele, s dalšími náměty k práci (opět respektující pojetí vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání). Další náměty naleznou učitelé ve formě **množství doplňkových materiálů** - k domácímu procvičování probíraného učiva, případně pro doplňkovou práci ve škole je určeno **Zábavné procvičování**, na opakování během letních prázdnin pak **Prázdninové procvičování**.

I když nakladatelství zatím nevydává čítanky pro 2. stupeň, můžeme se pro zajímavost podívat například na čítanku určenou pro 5. ročník (**Čítanka pro 5. ročník ZŠ - k vyučování čtení a literární výchovy**, autoři: A. Rousová, A. Prchalová, V. Madronová, V. Neužilová) Samotné nakladatelství ji charakterizuje následovně<sup>47</sup>: Jedním z hlavních cílů publikace je snaha

---

<sup>46</sup> Zdroje informací o nakladatelství a jeho aktivitách:

<http://www.didaktis.cz/article.asp?nArticleID=28&nDepartmentID=2&nLanguageID=1>,  
<http://didaktis.webblast.cz/article.asp?nArticleID=25&nLanguageID=1>

<sup>47</sup> [http://didaktis.webblast.cz/GoodsDetail\\_LS.asp?nDepartmentID=99&nGoodsID=1618&nLanguageID=1](http://didaktis.webblast.cz/GoodsDetail_LS.asp?nDepartmentID=99&nGoodsID=1618&nLanguageID=1), A. Rousová, A. Prchalová, V. Madronová, V. Neužilová: Čítanka pro 5. ročník ZŠ, Brno: Didaktis 2008

motivovat žáky pro čtenářství, naučit je přemýšlet o textu a nadchnout je pro četbu i pro umění celkově. Kniha obsahuje kromě textové části také rozsáhlou úkolovou část, která umožňuje aktivní práci s textem i s dalšími materiály: encyklopediemi, internetem, ale také s dalšími přílohami publikace: Slovníčkem literárních pojmů a Medailony spisovatelů a ilustrátorů. Čítanka také dále obsahuje bohatý obrázkový aparát, který tvoří nedílnou součást uměleckých textů a spoluvytváří celkový estetický zážitek. Koncepce knihy se shoduje s cíli RVP ZV, učí děti přemýšlet v mezipředmětových souvislostech a zařazuje průřezová témata Multikulturní, Osobnostní a sociální a Enviromentální výchovy. Na to, jakým způsobem s PT čítanka pracuje, se nyní podíváme podrobněji.

Čítanka na svém konci obsahuje přehlednou mapu očekávaných výstupů a klíčových kompetencí. Tedy u každého oddílu čítanky jsou zde tyto kompetence, ke kterým daný oddíl vede, vypsány, stejně jako očekávané výstupy. Kromě toho tři oddíly čítanky také ještě obsahují informaci o tom, že je lze využít k realizaci právě PT (tedy konkrétně MKV, OSV a ENV). Ovšem problém nastává, když se podíváme na typy úkolů, které se vztahují k daným textům, které mají právě podpořit ono propojení PT s literární výchovou. Podívejme se na dva příklady, které však nejsou v této čítance ojedinělé. Tak například k textu Františka Nepila Rodný domek (Čítanka pro 5. ročník, str. 50 – 51), který má sloužit k podpoře realizace OSV je připojen úkol (otázka) pro žáky ve znění: „Jak vypadá budova, ve které ses narodil ty? Zkus nakreslit svůj rodný dům.“ A k básni Pavla Šruta Pidilidi (tamtéž, str. 52), která pojednává o neposednosti a hravosti dětí a má taktéž sloužit k realizaci OSV, je připojen následující úkol: „Diskutujte s ostatními na téma „Jak se chovat v dopravních prostředcích“ a spolu s třídou utvoř pravidla správného chování, která je nutná při cestování respektovat. Oba úkoly jsou možná pro děti zajímavé a řadu z nich by jistě i bavilo strávit většinu hodiny literární výchovy malováním domečku či vytvářením pravidel přepravního

řádu. Ovšem toto je bohužel typická ukázka tzv. neliterární práce s textem, která s opravdovými cíli literární výchovy, jak jsme si je naznačili v předchozí části práce, nemá příliš společného a která by se spíše hodila do výtvarné výchovy či do výchovy k občanství při probírání učiva etikety. Autorky čítanky se zřejmě snažily o co největší „mezipředmětovost“, která je však v tomto případě jednoznačně na škodu.

### 6.2.3.3 Nakladatelství SPN<sup>48</sup>

**SPN (Soukromé Pedagogické Nakladatelství)**, které datuje svůj reálný vznik do roku 1994, patří v současnosti mezi významné nakladatelské a vydavatelské instituce v České republice. Specializuje se na vydávání učebnic všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy, pro školy střední i pro využití nejširší veřejností. V několika posledních letech přepracovává a modernizuje svou produkci, a to v důsledku změn v obsahu lidského vědění, v důsledku vývoje v oblasti psychologie a didaktiky, ale především v důsledku poslední změny vzdělávací koncepce v ČR, která je představována Rámcovými vzdělávacími programy pro jednotlivé typy škol. S tímto systémem RVP jsou všechny učebnice v souladu a tvoří spolu s tradičním přístupem k tvorbě učebnic hlavní znak produkce SPN.

Toto nakladatelství, na rozdíl od prvních dvou předchozích, nabízí školám **učebnice a čítanky literární výchovy (dle RVP) i pro 2. stupeň ZŠ.**

Jedná se o učebnici **Literární výchova - nová řada dle RVP, pro 2. stupeň ZŠ** (autor: Josef Soukal), která je novým, rozšířeným a upraveným vydáním na školách již lety praxe osvědčené publikace. Je určena pro výuku

---

<sup>48</sup> Zdroje informací o nakladatelství a jeho aktivitách: <http://www.spn.cz/stranky/infoskoly.php>, <http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=473>, <http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=12>

literární výchovy na 2. stupni ZŠ, případně v nižších ročnících víceletých gymnázií. Tvoří vhodný doplněk řady nových, upravených čítanek J. Soukala pro 6. – 9. ročník. Uplatnění však nalezne i ve spojení s kteroukoliv čítankovou řadou, kterou školy užívají. Učebnice má novou schvalovací doložku MŠMT, odpovídá požadavkům RVP pro základní vzdělávání.

K učebnici dále patří čítanky určené pro každý ročník 2. stupně ZŠ (případně pro nižší ročníky víceletých gymnázií) - **Čítanka pro 6., 7., 8. a 9. ročník ZŠ - nová řada dle RVP**, jejichž autorem je taktéž Josef Soukal. Pojetí těchto čítanek vychází z tradice, na niž byly školy u řady čítanek J. Soukala zvyklé, plně však svými inovacemi a doplňky vyhovuje požadavkům a struktuře RVP pro základní vzdělávání. Čítanky se snaží dále rozvíjet schopnosti v oblasti percepce literárního textu, kreativity, rozpoznání smyslu a hodnot uměleckého textu. Čítanky se nezaměřují výhradně na kompetence k učení, ale věnují se i dalším aktivitám, které pod termínem kompetence vymezuje RVP.

K čítankám řady SPN existuje ještě další pomůcka pro učitele - **Metodická příručka k čítankám pro 2. stupeň ZŠ**, která je společná pro všechny čtyři čítanky. Příručka obsahuje teoretický úvod věnovaný východiskům a cílům literární výchovy, především ale přináší doplňující informace k čítankám a návrhy, jak s texty v čítankách pracovat. Tato příručka je ovšem určena ještě pro „starou řadu čítanek“, k těmto novým čítankám (dle RVP) ještě nová metodická příručka vydána není, učitelé však nadále mohou využívat i tu původní.

#### 6.2.3.4 Nakladatelství Fortuna<sup>49</sup>

Nakladatelství Fortuna vzniklo v roce 1990 jako soukromé nakladatelství. Vydává učebnice pro všechny ročníky a předměty pro základní a střední školy, kompletní řady učebnic, publikace pro rekvalifikaci, sebevzdělávání, profesní růst, pro odbornou i laickou veřejnost. Pro základní školy nabízí učebnice pro všechny vyučovací předměty v logicky promyšlených řadách s jednotným metodickým přístupem. I toto nakladatelství se přizpůsobilo školské reformě a dnes nabízí školám učebnice literární výchovy a čítanky odpovídající požadavkům RVP (pro 1. i 2. stupeň ZŠ).

Autorem učebnic pro 2. stupeň je Vladimír Nezkusil a jedná se o moderní učebnice literární výchovy zpracované v souladu s RVP ZV, které počítají se součinností žáků a podněcují k hledání vlastních postojů k literatuře. Vybrané ukázky postihují podstatné rysy literárního vývoje a zároveň respektují zájmy mladého čtenáře. Jedná se o následující učebnice:

- **Literární výchova pro 6. a 7. r. ZŠ – Rozmluvy o světě literatury**
- **Literární výchova pro 8. r. ZŠ – Úvod do světa literatury I -**  
Starověká literatura, středověk, renesance a baroko
- **Literární výchova pro 8. r. ZŠ – Úvod do světa literatury II –**  
Klasicismus, osvícenství, romantismus, kritický realismus, naturalismus a směry konce 19. Století
- **Literární výchova pro 9. r. ZŠ Výpravy do světa literatury I, II**

---

<sup>49</sup> Zdroje informací o nakladatelství a jeho aktivitách: <http://www.fortuna.cz/profil.php>,  
<http://www.fortuna.cz/detail.php?predmet=5&id=75&stupen=1>

Tuto ucelenou řadu učebnic dále doplňuje obdobná **řada čítanek pro všechny ročníky 2. stupně**, jejichž autorem je Jana Čeňková a kolektiv. Čítanky jsou koncipovány na žánrově tematickém principu, nabízejí možnost tvořivé práce s literárním textem a interpretace literárních děl a jsou tak otevřené koncepci oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. V prvních třech dílech se interpretují texty těch žánrů, které jsou dětem nejbližší (počínaje pohádkami), a v posledním díle se žákům nabízí nový různorodý svět příběhů o nich a pro ně. Vytváří se jim tak představa o literatuře jako o textech, které reagují a fungují ve vazbě na skutečný život.

#### 6.2.3.5 Nakladatelství Alter<sup>50</sup>

Nakladatelství ALTER funguje na trhu učebnic od roku 1990. Nabízí úplnou řadu učebnic pro 1. stupeň ZŠ; pro 2. stupeň ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií je v nabídce úplná řada učebnic českého jazyka a řada učebnic zeměpisu. Dále jsou v jejich nabídce výukové programy, elektronické varianty tištěných učebnic, pomůcky pro žáky (např. Kartičky vyjmenovaných slov) a demonstrační pomůcky (např. nástěnné obrazy a tabule s přehledy učiva atp.). Všechny učebnice a učební pomůcky ALTER byly vytvořeny **v souladu s požadavky RVP ZV**, umožňují naplňování klíčových kompetencí a realizaci očekávaných výstupů RVP ZV.

Pro výuku literární výchovy (na 2. stupni ZŠ, tedy pro 6. až 9. ročník) nabízí toto nakladatelství **soubor čítanek a pracovních sešitů**, jejichž autory jsou Marta Lískovcová, Hana Staudková a kol.

---

<sup>50</sup> Zdroje informací o nakladatelství a jeho aktivitách:

<http://www.alter.cz/index.php?clanek=4>, <http://www.alter.cz/index.php?detail=206>,

Literární výchova k Čítance pro 7. ročník - upravené vydání (2009), Čítanka pro 7. ročník (2001), Příručka k učebnicím českého jazyka a literatury Alter pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia (2006) - vše Alter



**Ucelená řada čítanek** svým uspořádáním, výchovným a vzdělávacím cílem navazuje na předcházející ročníky, rozvíjí samostatné uvažování, ukazuje souvislosti mezi složkami literárními, výtvarnými a dějepisnými, umožňuje nácvik čtení textu s porozuměním, podporuje textovou orientaci, učí rozboru. Při výběru textů si autoři čítanek kladli za cíl zprostředkovat žákům širší kulturní souvislosti a pěstovat v nich uvědomělé čtenářství. Čítanky obsahují i průřez dílem mnoha českých výtvarných umělců.

**Literární výchova k čítankám - pracovní sešity**, které tvoří s danými čítankami neoddělitelný soubor, nabízejí podněty k besedám nad texty i obrazy, vedou žáky ke tříbení a obhajování vlastních názorů. Obsahují množství úkolů ke každému konkrétnímu textu v čítance, přehledy, slovníčky spisovatelů, výtvarníků, literárních a výtvarných pojmů. Návodné úkoly mohou být vypracovány samostatně i v kolektivu, svou různorodostí dávají možnost uplatnění dětem s různou intelektuální úrovní. Grafická úprava je vhodná, přehledná a žáci se v textu mohou snadno orientovat. Všechny části žáky motivují a napomáhají rozvíjet jejich vyjadřovacích schopností, uvědomělé čtení a také jim zprostředkovávají širší kulturní souvislosti.

Tyto soubory čítanek a pracovních sešitů jsou dále doplněny o společnou **Příručku k učebnicím českého jazyka a literatury Alter pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia**, která poskytuje školám přehled o tom, že učivo obsažené v učebnicích Alter umožňuje ovládnout činnostně zaměřené očekávané výstupy vzdělávacího oboru ČJL podle RVP ZV, informuje, že podle těchto učebnic lze učit moderními metodami, které odpovídají cílům RVP ZV, poskytuje náměty, jak může přispět tento předmět k budování klíčových kompetencí u žáků, informuje také o možných alternativách průběžného hodnocení a sebehodnocení žáků atd. Obsahuje orientační návrhy časových a tematických plánů, očekávané výstupy, klíčové kompetence zkoordinované s RVP ZV.

Co se týče **průřezových témat**, tak o nich se příručka bohužel zmiňuje jen v souvislosti s tím, že její součástí zatím ještě nejsou, že se tedy na jejich metodice a námětech ještě pracuje. Určité náměty na realizaci PT lze však najít v pracovních sešitech. Například pracovní sešit **Literární výchova k Čítance pro 7. Ročník** byl o tyto náměty, které mají učitelům pomoci s jejich realizací a propojením s literární výchovou, rozšířen v roce 2009. Toto upravené vydání bylo tedy rozšířeno o úkoly, které mají přispět k zintenzivnění rozvoje čtenářské gramotnosti a k realizaci požadavků a cílů RVP ZV, tedy včetně právě PT. Nově jsou do pracovního listu zařazeny části: Individuální práce; Zamyšlení, posouzení, debata; Hledání informací, debata; Hodnocení mediálního sdělení; Debata o svobodě, právech a povinnostech; Skupinová práce; Sebehodnocení/Hodnocení; Práce s ilustrací; Domácí příprava; Ověřte si své schopnosti a dovednosti. A právě s těmito novými částmi (úkoly) autoři v určitých případech „propojili“ i PT, což učinili **formou připojení poznámky s názvem daného PT a konkrétního tématu** (např. MKV – Lidské vztahy, OSV - Osobnostní rozvoj atd.). Učitel tedy dostává návod, jakých témat a okruhů PT se dané úkoly také týkají a může si z těchto úkolů vybrat ty, které mu i konkrétním žákům vyhovují nejvíce. Úkoly, otázky a problémy, které mají žáci řešit, jsou rozmanité a snaží se respektovat komplexní rozvoj osobnosti žáka a hlavně jsou přizpůsobené potřebám, cílům literární výchovy, což je samozřejmě stěžejní.

### 6.2.3.6 Nakladatelství Fraus<sup>51</sup>

Nakladatelství založil v roce 1991 pan Ing. Jiří Fraus, jehož jméno tedy nakladatelství nese. Dlouhodobě se specializuje se na učebnice pro výuku cizích jazyků a vyvíjí také vlastní projekt školních a studijních slovníků a odborné slovníky pro profesionály. Od roku 2003 však nabízí i sortiment učebnic pro další předměty a vytváří tak systematickou nabídku učebnic, výukových materiálů a profesionálních služeb pro základní i střední školy. Nakladatelství se rychle přizpůsobilo změnám v oblasti našeho vzdělávání a vytvořilo soubor moderních učebnic dle požadavků RVP ZV.

Co se týče literární výchovy a její výuky na 2. stupni ZŠ (a nižších ročnících víceletých gymnázií), tak pro její potřeby má nakladatelství Fraus k dispozici kompletní řadu čítanek doplněných o příručku pro učitele a audionahrávky.

**Nová řada čítanek** je zpracována s ohledem na současné trendy ve výuce mateřského jazyka a literatury. Čítanky věnují zvýšenou pozornost propojování a systemizaci jednotlivých poznatků, orientují se jednak na tematické propojení různých typů textů, tak na propojení jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura, v nižších ročnících podporují především rozvíjení základních čtenářských kompetencí, ve vyšších ročnících se mohou stát podnětem pro vyhledávání dalších informací (odkazy na internet, propojení s internetovými stránkami nakladatelství, slovníčky v závěru jednotlivých publikací), dále obsahují obrazové materiály posilující souvislosti s výtvarnou výchovou. Jelikož jsou zpracovány tak, aby učitelům ČJL napomáhaly přizpůsobit výuku novým trendům, které vyplývají z RVP

---

<sup>51</sup> Zdroje informací o nakladatelství a jeho aktivitách: <http://www.fraus.cz/o-nas/>,

<http://ucebnice.fraus.cz/ucebnice-2-stupen-2/>, <http://ucebnice.fraus.cz/citanka-3/>, L.

Lederbuchová, M. Stehlíková: Čítanka 9. - učebnice pro ZŠ a víceletá G. Plzeň: Fraus

2006, L. Lederbuchová, M. Stehlíková: Čítanka – příručka učitele. Praha: Fraus 2007

ZV, obsahují i přehled klíčových kompetencí, k jejichž rozvoji čítanky vedou, a také očekávané výstupy žáka.

Nezbytnou součástí kompletní řady je také audionahrávka a příručka učitele. **Audionahrávka** je společná pro český jazyk a literaturu. Přibližně dvě třetiny představují hudební ukázky, ukázky textů i vzorová četba textů a recitace z literatury doplňující čítanku.

**Příručka učitele** (každá čítanka má svou) obsahuje návrhy analýzy (interpretace) jednotlivých textů, další úkoly a náměty pro práci žáků, náměty pro dramatickou výchovu a také odpovědi (informace, údaje) na otázky, které jsou v čítance žákům kladeny. Navíc (což nás zajímá především) obsahuje i část „**Průřezová témata**“, ve které učitel může nalézt informace o tom, jaké tematické celky, témata či konkrétní texty v čítance může velmi dobře využít právě jako propojovací prvek PT s literární výchovou. Tak například v čítance pro 9. ročník jsou zastoupena všechna PT a její autorky se snažily, aby toto zastoupení bylo vyvážené, tedy aby každému z PT byla věnována stejná pozornost. Zda učitelé návrhy autorek využijí či ne, je samozřejmě na nich, respektive na jejich žácích a jejich potřebách a možnostech. V každém případě se čítanky tohoto nakladatelství snaží učitelům při realizaci PT v jejich hodinách určitě maximálně pomoci.

## **6.3 Vymezení hlavního problému – nedostatečná připravenost učitelů na realizaci průřezových témat**

### **6.3.1 Základní charakteristika**

Dalo by se jistě tvrdit, že za značnou část problémů a úskalí, které učitelé pocítují při problematice propojování průřezových témat s literární výchovou, může především jejich nepřípravenost, nedostatečná informovanost o této problematice, tedy jejich určitá „nekompetentnost“ v této nové oblasti vzdělávání. Informace o tom, jak zodpovědně (popřípadě nezodpovědně) učitelé k této problematice přistupují, nám poskytnou některé jejich odpovědi z dotazníků a osobních rozhovorů, kde jim byla položena následující otázka:

**Byl/byla jste o problematice začleňování PT do ŠVP a jejich realizace nějak blíže informován/informována? Například prostřednictvím účasti na nějakém školení, odborném semináři, kurzu atd.?**

- „Nastupovala jsem na školu až rok poté, byl školní vzdělávací program zaveden. Sním i s průřezovými tématy mě tak seznamovali ostatní kolegové „za pochodu“. O průřezových tématech se poměrně často bavíme také na poradách.“
- „Měli jsme školení v rámci přípravy ŠVP, ale školení či seminář, které by byly věnované čistě jen průřezovým tématům u nás neproběhly. Jestli se neochystá v budoucnu, tak to nevím.“
- „Na žádném semináři, kurzu či školení jsem nebyla. Zvolila jsem formu samostudia, takže hledám informace, typy a rady kde se dá.“
- „Žádných školení jsem se nezúčastnila, jelikož na to díky vytíženosti dnešních učitelů opravdu nemám čas. Nějak si vždy poradím sama. Někdy to jde lépe, někdy trochu hůř, prostě jako všechno.“

- „Určitě ano, byla jsem na dvou takovýchto akcích a myslím, že to bylo určitě přínosné. Jeden z těch seminářů pořádal myslím Národní institut pro další vzdělávání.“
- „Celý pedagogický sbor se na začátku zúčastnil semináře, který byl zaměřený na tvorbu ŠVP. V rámci něj jsme se dověděli i základní informace o průřezových tématech. Jinak nic víc.“
- „Někteří kolegové byli na školení ohledně mediální a multikulturní výchovy, takže nás pak na poradě informovali o tom, co se dověděli.“
- „Jednou jsme byli na semináři, který se věnoval této problematice. A pořádala ho organizace Člověk v tísni.“
- „Nám ty základní informace předala pouze koordinátorka ŠVP, která tedy byla na několika takovýchto školení. Já osobně jsem se žádného zatím nezúčastnila.“
- „Prošla jsem akorát kurzem, který byl věnován problematice médií a jejich zapojení do výuky.“
- „Dostali jsme ve škole na výběr z několika seminářů a asi tak polovina kolegů jich využila. Přiznám se, že já jsem mezi nimi nebyla. Dávám přednost samostudiu.“
- „U nás na škole proběhlo jen úvodní školení kvůli zpracování školního vzdělávacího programu. Od té doby jsem žádnou nabídku nedostala.“
- „Kolegyně byla loni na semináři Média tvořivě. Přinesla si z něj i celkem zajímavou publikaci, kterou teď využíváme i my ostatní.“

- „Obdobné semináře většinou nenavštěvuji. Nemám s tím nejlepší zkušenost. Zpravidla je to ztráta času, nic nového se nedozvím. Raději ten čas věnuji samostudiu.“
- „Byla jsem na kurzu s environmentální tematikou a nedávno také na semináře, který se věnoval globálním problémům a jejich zapojení do výuky. Myslím, že ten pořádala společnost Fair Trade. “
- „Učím krátce, takže jsem zatím žádný seminář ještě neabsolvovala, ale doufám, že v budoucnu mě škola na nějaký vyšle. Budu jen ráda.“

Jak je z výpovědí patrné, zájem učitelů (zde tedy konkrétně učitelů ČJL) o další vzdělávání v oblasti průřezových témat není bohužel příliš velký. Řada učitelů se spokojila s úvodním školením v rámci tvorby ŠVP, někteří zvolili formu samostudia a ostatní se přece jenom pokouší prostřednictvím různých školení, seminářů či kurzů své znalosti a dovednosti potřebné k efektivní realizaci průřezových témat dále rozvíjet. Některé kurzy, semináře a organizace, které je pořádají, byly učiteli již naznačeny. Nyní se na některé podíváme blíže, přičemž u několika z nich (vzdělávací program *Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce*, workshop k realizaci ŠVP ZV – *Průřezová témata*, seminář *Netradiční vyučování českého jazyka a literatury – využití reklamy v hodinách*) půjde o pohled osobní, postavený na vlastní zkušenosti, tedy vycházející z vlastní účasti na tomto semináři.

### **6.3.2 Semináře, kurzy, školení zaměřené na problematiku průřezových témat**

Společností a organizací, které se věnují dalšímu vzdělávání pedagogů, je u nás poměrně hodně a řada z nich učitelům také nabízí školení, semináře či kurzy, které jsou věnované právě problematice průřezových témat a jejich

zapojení do výuky. Hlavním smyslem těchto seminářů bývá nejen poskytnout učitelům základní poznatky k daným tématům, ale hlavně jim ukázat onu praktickou část, která je pro ně většinou důležitější. Poskytují jim tedy rady a typy, jak co nejefektivněji propojit PT s právě jejich předmětem. Učitelé mají možnost si zde vyměňovat své zkušenosti, navzájem si poradit, co je efektivní a co není, na co si dávat pozor, čeho se vyvarovat atd.

Nyní se tedy s několika z nich blíže seznámíme. Některé již proběhly a prozatím se již nerealizují, některé probíhají zrovna v tomto období (rok 2010) a řada z nich se teprve chystá.

#### **6.3.2.1 Seminář Svět do všech předmětů organizace Fair Trade <sup>52</sup>**

**Společnost pro Fair Trade (Spravedlivý obchod** - je obchodní partnerství, jehož cílem je přímá a účinná podpora znevýhodněných výrobců z rozvojových zemí.) je nevládní nezisková organizace se statutem občanského sdružení. Zabývá se především zvyšováním povědomí české veřejnosti o Fair Trade jako účinném nástroji k prosazování udržitelného rozvoje v zemích globálního Jihu.

Kromě toho přináší do České republiky inovativní formy **globálního rozvojového vzdělávání**, které se zaměřuje na pochopení souvislostí mezi vlastním životem a životem lidí na celém světě, zejména v chudších částech planety, a jehož cílem je především porozumění ekonomickému, sociálním,

---

<sup>52</sup> Zdroje informací o této organizaci a její činnosti: [www.fairtrade.cz](http://www.fairtrade.cz) , konkrétně tyto články: <http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=11>, <http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=14>, <http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=591>



politickým, environmentálním a kulturním procesům, které zasahují do našich životů, a přijetí spoluzodpovědnosti.

Společnost nabízí v rámci své vzdělávací činnosti **semináře pro učitele akreditované MŠMT**. Semináře využívají moderních interaktivních metod a přináší tak účastníkům vedle věcných informací také praktickou inspiraci, jak globální témata zapojovat zajímavou formou do výuky. Obsahem a zaměřením pokrývají semináře zejména témata, která mohou být do výuky zařazena v rámci průřezových témat „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „Environmentální výchova“ a „Výchova demokratického občana“. Semináře pořádá v různých časových dotacích po celé České republice.

Jako příklad si uveďme seminář „**Svět do všech předmětů**“, na jehož realizaci se Fair Trade podílí a který probíhá na různých místech ČR právě v tomto období, tedy v květnu a červnu 2010.

### **Seminář „Svět do všech předmětů - globální témata pro 2. st. ZŠ a víceletá gymnázia“**

Seminář představí novou publikaci ***Svět do všech předmětů pro pedagogy 2. st. ZŠ a víceletá gymnázia***. Publikace nabízí soubor 34 aktivit (plánů hodin), které usnadní rozšíření výuky o globální rozměr do mnoha předmětů (např. ČJ, zeměpis, občanská výchova, matematika, chemie, fyzika, anglický jazyk). Dobře poslouží učitelům, kteří chtějí ve své výuce zohlednit průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Účastníci semináře si sami v roli žáků vyzkouší několik aktivit a proniknou do základních principů konstruktivistické pedagogiky.

### 6.3.2.2 Semináře vzdělávacích programů společnosti Člověk v tísni<sup>53</sup>

**Obecně prospěšná společnost Člověk v tísni vznikla jako humanitární organizace s cílem pomáhat v krizových oblastech a podporovat dodržování lidských práv ve světě.** Její počátky s názvem Nadace Člověk v tísni při České televizi se datují do května 1992, přičemž v dubnu 1999 pak byla zaregistrována jako obecně prospěšná společnost.

Tato společnost usiluje o zvyšování povědomí české společnosti o problematice chudoby, rozvojové spolupráce, migrace nebo porušování lidských práv, i o zmírnění rasových a národnostních předsudků a xenofobie v České republice. Prostředkem k naplnění těchto cílů jsou vzdělávací a informační programy společnosti Člověk v tísni.

Vzdělávací programy společnosti Člověk v tísni se zaměřují nejen na studenty a pedagogy českých základních a středních škol, ale i na další profesní skupiny, kterými jsou například pracovníci úřadů práce, nebo policisté. Témata jako chudoba, globalizace, migrace nebo multikulturalismus jsou těmto skupinám přibližována prostřednictvím krátkodobých či dlouhodobých seminářů a didaktických materiálů jako jsou příručky nebo sady dokumentárních filmů. Z těchto vzdělávacích programů jmenujme například program **Jeden svět na školách** a program **Varianty** <sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Zdroje informací o této společnosti a její činnosti: z účasti na celostátním semináři, jenž proběhl v červnu 2009 pod záštitou MŠMT ČR a jenž byl věnován problematice průřezových téma, a na kterém vystoupili pracovník společnosti Člověk v tísni, pan Karel Strachota; <http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=143>, <http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=176>

<sup>54</sup> Zdroje informací o těchto vzdělávacích programech: <http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=4>, <http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=81>, <http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=146>, <http://www.varianty.cz/index.php?id=4&item=81>

Cílem programu **Jeden svět na školách** je prostřednictvím projekcí dokumentárních filmů a dalších audiovizuálních materiálů, následných diskusí, doprovodných publikací, simulačních her a interaktivních metod výuky vychovávat mladé lidi k **tolerantní interkulturní komunikaci, vzdělávat je v oblasti ochrany lidských práv a rozvojové pomoci**.

Vzdělávací program **Varianty** všestranně podporuje zavádění **interkulturního vzdělávání a globálního rozvojového vzdělávání** do českého školství. Tento program funguje od roku 2001 a poskytuje možnost dalšího profesního vzdělávání nejen současným či budoucím pedagogům a profesionálům v oblasti vzdělávání, ale i dalším profesním skupinám a zájemcům o danou problematiku.

A zde jsou některé z oblíbených seminářů:

### **Seminář k sadě Rozvojové cíle tisíciletí (ZŠ)**

Tento jednodenní seminář je určen pro pedagogy, kteří si objednali sadu *Rozvojové cíle tisíciletí*. Jeho program bude věnován využití dokumentárního filmu ve výuce se zaměřením na globální problémy současného světa a možnosti jejich řešení. Pro účastníky semináře jsou připraveny především praktické ukázky aktivit rozvíjejících témata filmů z této sady.

### **Dokumentární film v průřezových tématech RVP pro ZŠ**

Seminář je zaměřen na zavádění průřezových témat prostřednictvím dokumentárních filmů do výuky na základních školách. Program je složen z projekcí dokumentárních filmů a z praktických aktivit, kterými lze témata filmů dále rozpracovat. Seminář je určen pro pedagogy, kteří využívají sadu Průřezová témata prostřednictvím dokumentárního filmu.

## **Dvakrát měř, jednou řež aneb co s průřezovým tématem MKV?**

Tento kurz je zaměřený na interkulturní vzdělávání a vychází z původního konceptu Petry Morvayové a Dany Moree a je součástí projektu **MKV jinak**, který navazuje na nejnovější didaktické příručky vzdělávacího programu Varianty „Než začneme s multikulturní výchovou“ a „Dvakrát měř a jednou řež“. V kurzu se lektoři věnují reflexi psychosociokulturní zátěže v pedagogické praxi a dále představují možnosti, jak v hodinách pracovat na základě osobnostního přístupu k multikulturní výchově.

### **6.3.2.3 Projekt Média tvořivě<sup>55</sup>**

Projekt **Média tvořivě** realizuje občanské sdružení Aisis, partnerskou organizací je ZŠ Tábořská (Praha 4). Hlavními cíli projektu Média tvořivě je didaktická podpora učitelů v oblasti průřezového tématu mediální výchova a podpora redakcí školních časopisů. Projekt se z větší části zabývá produktivním přístupem k mediální výchově, což znamená, že jeho účastník získá zkušenost s médii z pozice jejich tvůrců (learning by doing). Projekt je určen učitelům 2. stupně ZŠ a SŠ, kteří chtějí ve své výuce aplikovat prvky mediální výchovy či vyučovat mediální výchovu jako samostatný předmět. Dále je projekt určen redakcím školních časopisů (2. stupně ZŠ a SŠ) včetně učitelů, kteří tyto redakce vedou.

Hlavními aktivitami projektu jsou: **semináře Mediální tvorby pro učitele 2. st. ZŠ a SŠ, semináře Tvorby školního časopisu pro školní**

---

<sup>55</sup> Zdroje informací o tomto projektu a jeho seminářích: příručka Média tvořivě (kolektiv autorů, Kladno: Aisis 2008) rozhovor se spoluautorkou publikace Média tvořivě, paní Ninou Rutovou; <http://www.mediatvorive.cz/o-projektu/?id=1>, <http://www.mediatvorive.cz/seminare/?id=2#medialni-tvorba>

**redakce (2. st. ZŠ a SŠ) a vydání metodické příručky pro učitele Média tvořivě.**

**Příručka Média tvořivě** se skládá z 20 lekcí, které souvisí s mediální gramotnosti v nejužším slova smyslu (reklama, fotografie, video, internet), 30 lekcí nabízí možnosti, jak propojit mediální výchovu s předměty ČJ a literatura, dějepis, zeměpis, ZSV a OV, výtvarná výchova, chemie, fyzika. V příručce je také několik aktivit pro školní sborovny, které by měly vést k vzájemné dohodě školního týmu, jak pojmout průřezové téma mediální výchova právě na vaší škole. Jedna kapitola je také věnována tvorbě školního časopisu. Součástí příručky je rovněž i CD příloha.

#### **6.3.2.4 Vzdělávací program Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce<sup>56</sup>**

Vzdělávací program souvisí s výstavou **Havel v kostce** (Václav Havel – český mýtus) a probíhá v prostorech její expozice v Knihovně Václava Havla - Galerie Montmartre (Řetězová 7, Praha 1).

Expozice s názvem Václav Havel – český mýtus (Havel v kostce), která původně sídlila v Hergetově cihelně na Malé Straně, byla nyní přenesena do nových prostor - Galerie Montmartre a získala tak novou podobu i novou funkci. Expozice sleduje jednotlivá období Havlova života (rodina - literární počátky – divadlo – disent – prezidentství) a obsahuje řadu významných exponátů, často unikátních dokumentů ze soukromých archivů. Z původní expozice je zde zachován i prvek humoru a ironie, bez kterého by se výstava o Václavu Havlovi hrozila stát jen prostředkem „kultu osobnosti“. Nově jsou

---

<sup>56</sup> Zdroje informací o tomto programu a výstavě Havel v kostce: osobní účast na vzdělávacím programu Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce dne 16.10.2009; <http://www.vaclavhavel-knihovna.org/cs/aktivity/havel-v-kostce>, <http://www.vaclavhavel-knihovna.org/cs/aktivity/vzdelavaci-programy>

však doplněny doprovodné texty, umožňující historickou a faktografickou orientaci i zcela nepoučenému divákovi – návštěvníkovi bez většího historického vzdělání, středoškolskému studentovi či zahraničnímu turistovi. Rovněž výtvarná podoba výstavy je nová, vzhledem k možnostem nového prostoru. Vznikl tak projekt, který lze nazývat *Havel v kostce* v doslovném i přeneseném významu, jelikož součástí výstavy je velká kostka, která uvnitř i vně obsahuje vystavené exponáty.

Expozice je řešena tak, že umožňuje konání různých doprovodných programů. Realizuje se zde pravidelně **vzdělávací program Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce** určený pro poslední ročníky základních škol a pro školy střední, který dle jeho lektorky Niny Rutové<sup>57</sup> „velmi efektivně poskytuje skrze výstavu a skrze texty Václava Havla mladým lidem příležitost učit se kritickému myšlení o moderních českých dějinách a propojit tak nenásilným způsobem literární výchovu, dějepis s průřezovými tématy jako je osobnostní a sociální výchova, mediální výchova či výchova demokratického občana.“ Jedná se o přibližně dvouhodinový interaktivní program, při němž jsou žáci rozděleni do expertních skupin, v nichž zpracovávají konkrétní „badatelské úkoly“. Z témat, kterým se tyto expertní skupiny věnují, jmenujme například: čecháčkovství, disident x politik, dobré rozhodnutí, charakteristika, odcizenost, svědomí, životopis. Žáci pracují s vybranými Havlovými texty a dále mají k dispozici i příslušné knihy. Výsledky „bádání“ jsou v závěru lekce prezentovány ostatním. Součástí semináře je samozřejmě i jeho následné zhodnocení, jak ze strany žáků, tak ze strany lektora.

---

<sup>57</sup> Lektorka programu Nina Rutová má dlouholetou praxi mediální, ediční i lektorskou, mimo jiné ve vedení vzdělávacího programu pro učitele „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Je stálou spolupracovnicí Knihovny Václava Havla i občanského sdružení Kritické myšlení.

### 6.3.2.5 Semináře Národního institutu pro další vzdělávání<sup>58</sup>

Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV) vznikl na začátku roku 2004 spojením čtrnácti krajských pedagogických center. Instituce zpočátku působila pod názvem Pedagogické centrum Praha. Později bylo rozhodnuto o jejím přejmenování, pod novým názvem funguje od 1. dubna 2005. NIDV je příspěvkovou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Svá pracoviště má ve všech krajských městech ČR.

NIDV připravuje a nabízí přednášky, kurzy a semináře pro další vzdělávání učitelů. Oproti jiným organizacím, které se zabývají podobnou činností, má NIDV výhodu celostátní působnosti a velmi široké lektorské základny. Proto se věnuje především těm tématům ve vzdělávání učitelů, která je třeba řešit pružně a v celostátním měřítku. V současné době priority NIDV tvoří např. vzdělávání týkající se kurikulární reformy, vzdělávání školského managementu nebo vzdělávání v jazycích, jehož potřeba souvisí se zvyšujícími se nároky na jazykovou vybavenost učitelů.

Mezi semináře, které NIDV nabízel a nabízí a které se zabývají problematikou realizace PT, patří například:

- **Workshop k realizaci ŠVP ZV – Průřezová témata,**
- **Netradiční vyučování českého jazyka a literatury – využití reklamy v hodinách**
- **či seminář Projekt a výuka - projekty v ČJ a mezipředmětové vztahy - Průřezová témata.**

---

<sup>58</sup> Zdroje informací o institutu a jeho seminářích: osobní účast na *workshopu k realizaci ŠVP ZV – Průřezová témata* dne 28. 4. 2009 a semináři *Netradiční vyučování českého jazyka a literatury – využití reklamy v hodinách* dne 30. 4. 2009; <http://www.nidv.cz/cs/kdo-jsme/informace-o-as.ep/?PHPSESSID=4ae687c8e8ef99d8b7985c8a9967741>, <http://www.nidv.cz/cs/programovanabidka/prihlasenidovzdelavacihoprogramu.ep/>

## **Workshop k realizaci ŠVP ZV – Průřezová témata**

Tento workshop představuje interaktivní setkání učitelů základních škol a víceletých gymnázií k tématům z oblasti realizace ŠVP. Jeho náplní jsou především: metody, aktivity, projekty vhodné k realizaci PT ve výuce, hodnocení a sledování jejich naplňování, úpravy PT v ŠVP ZV. V první části workshopu jsou jeho účastníkům podány základní důležité informace týkající se problematiky PT za účelem „sladění jejich vědomostí“. V druhé části jsou pak učitelé motivováni ke vzájemné výměně zkušeností a vzájemné inspiraci v používaných a osvědčených metodách ve vyučování. Učitelé mají samozřejmě také možnost se lektora na cokoli zeptat či zvolit téma další diskuze, čehož učitelé využívají rádi a poměrně často.

## **Netradiční vyučování českého jazyka a literatury – využití reklamy v hodinách**

Seminář doporučený učitelům základních i středních škol zohledňuje požadavky RVP na modernizaci výuky a využívá průřezová témata Mediální výchova a Multikulturní výchova, nabízí rozmanité aktivity, jak je možno pracovat s reklamou obrazovou, tištěnou i audiovizuální. Tyto činnosti umožňují aktivní zapojení žáka do vyučovacího procesu, napomáhají utváření mezilidských vztahů a přispívají k získání komunikační kompetence. Práci s dalšími autentickými materiály se účastníci semináře pokouší nalézt možnosti, jak vést své žáky ke čtení s porozuměním, jak mají chápat nonverbální vyjadřování a zároveň jak využít médií ve výuce. Celý seminář je samozřejmě doprovázen diskuzí a vzájemným vyměňováním svých zkušeností, což bývá účastníky často pojímáno jako jeden z hlavních důvodů, proč semináře tohoto typu vlastně navštěvují.



## **Projekt a výuka - projekty v ČJ a mezipředmětové vztahy - Průřezová témata**

Seminář doporučený učitelům všech typů škol má podobu tvůrčí dílny a je zaměřen především na způsoby tvorby, organizace a řízení výukových projektů, které mají své zákonitosti, svá směřování a vyústění. Na příkladech projektů/neprojektů je vysvětleno, co se pod pojmem projektová výuka skrývá a co je pro projekt charakteristické. Dalším tématem semináře je realizace projektu ve škole, co je třeba si při přípravě projektu uvědomit, co všechno projekt ovlivní z hlediska chodu školy. V rámci semináře se dále jeho účastníci pod vedením zkušených lektorů zaměřují také na integraci předmětů, integraci napříč ročníky, rozbor a pohledy na klíčové kompetence, průřezová témata a možnosti, způsoby jejich naplňování a hodnocení při projektové výuce.

### **6.3.2.6 Další subjekty nabízející podporu při realizaci průřezových témat**

Za zmínku jistě stojí ještě řada dalších subjektů, které našim školám a učitelům pomáhají při jejich práci s realizací PT ve své výuce a na které se mohou kdykoliv obrátit. Zmínme je tedy alespoň ve stručném výčtu:

- **Projekt Odyssea** ([www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)) – zavedení OSV do ŠVP, kurzy pro učitele, kurzy pro děti
- **Sdružení Tereza** ([www.terezanet.cz](http://www.terezanet.cz))- mezinárodní projekt **GLOBE a Ekoškola** – semináře, pracovní listy
- **Sdružení středisek ekologické výchovy PAVUČINA** ([www.pavucina-sev.cz](http://www.pavucina-sev.cz)) – časopis pro ekogramotnost **Bedrník, M.R.K.E.V.** – metodická podpora pro PT ENV

- **Gemini** ([www.gemini-praha.org](http://www.gemini-praha.org)) – Centrum pro demokratické učení – systematická podpora školám při realizaci VDO
- **Sdružení pro výchovu k občanství a demokracii** ([www.svod-cz.info](http://www.svod-cz.info)) – **Já Občan, Výchova demokratického občana** – vzdělávací program pro učitele, jehož cílem je rozvoj občanských kompetencí žáků i učitelů a pomoc školám s ŠVP
- **Partners Czech** ([www.partnersczech.cz](http://www.partnersczech.cz)) – **Rozumět médiím** – komplexní systém na podporu mediální výchovy, poskytuje metodiku, semináře a prezentace pro školy
- **Informační systém environmentální výchovy** ([www.sweb.cz/isev](http://www.sweb.cz/isev)) – publikace o ENV, aktivity, nápady, odkazy na další stránky a organizace
- **Český ekologický úřad, oddělení environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty** ([www.ceu.cz/edu/evvo/evvo.htm](http://www.ceu.cz/edu/evvo/evvo.htm)) – databáze organizací zabývajících se EVVO dle krajů, dokumenty, semináře, akce, granty, konference

## 6.4 Příklady „dobré a špatné“ praxe

Abychom zjistili, jak vypadá realizace průřezových témat v praxi, tedy konkrétně jejich propojení s literární výchovou, bylo nezbytné se vydat na naše základní školy a na průběh takovéto hodiny se podívat. Naštěstí čtyři učitelé nám vyšli vstříc a dovolili nám nahlédnout do svých hodin literární výchovy, ve kterých se zrovna rozhodli realizovat některé z průřezových témat. V této části práce se tedy s těmito čtyřmi hodinami (lekcemi) blíže seznámíme, přičemž je vždy následně rozebereme a pokusíme se zamyslet nad tím, zda se pedagogům ono efektivní propojení podařilo.

### Lekce č. 1

#### **Den Země - Daisy Mrázková: Co to je proti pomněnkám**

Tato hodina literární výchovy byla realizována v 6. ročníku a to ku příležitosti Dne Země. Vyučující se rozhodl v tento den ve své výuce realizovat ekologickou tematiku (ENV) a žáky tak upozornit na tento stále častěji připomínaný den.

#### Průběh hodiny

- Úvodní motivace: Učitel se žáků ptá, zda ví, co je dnes za den. Žáci reagují, sdělují své názory, zkušenosti s tímto dnem atd. Následně jim učitel oznamuje, že se této tematice budou věnovat i v dnešní hodině literární výchovy.
- Každý žák poté dostává text – Daisy Mrázková: Co to je proti pomněnkám (viz dále), který třída za střídavého (hlasitého) čtení předčítá.

### Daisy Mrázková: Co to je proti pomněnkám

Byl jeden pramínek a ten pramenil ze země pod Pustou Kamenicí uprostřed kopců, uprostřed lesa, uprostřed mechu, uprostřed jehlicí. Udělal si ve zlatém písečku studánku jako dlaň a pomalounku se od ní otáčel. Nikdo o tom nevěděl, jen ptáček Budníček do něho chodil pít. Budníček si vždycky ráno stoupl na písek a nabral kapku vody do zobáčku a pak se chvíli díval nahoru, zatímco mu voda stékala do hrdla. Pomněnky rostly okolo. Bylo to nejhezčí místo na světě, ale to pramínek nevěděl. Jak by to také mohl vedet?

Pramínek se těšil pryč.

- Počkej, pod lesem, sliboval mu Budníček.- Uvidíš louku, chalupu, děti si přijdou namáčet proutky....

Chci to! vykřikl pramínek a plynul přes kamínky do lesa. Těšil se na všechno. Propletl se mechem, tůnkami, najednou byl z lesa venku. Viděl louku, hloupá žlutá housátka do něho naskákala jedno po druhém.

Houpal je mezi trávou. Přišlo dítě v košilce a namáčelo si v něm proutek. Budníček letěl nad ním.

- Jen počkej dál, sliboval. - Potečeš kamením, připlave do tebe pstruh.

- Co to je, hlesl pramínek.

- Uvidíš!

- Tak honem!

A horempádem se hrnul přes kamení a bublal horlivě. Byl zvědavý na pstruha.

A tu ho potkal. Čiperná, stříbrná, barevně kropenatá rybička.

Pstruh klidně táhl proti proudu a držel se ve stínu. Občas se nehnutě zastavil a rozhlížel se pronikavým zlatým očkem. Pramínek si ho prohlížel.

- Tady je báječně, řekl pstruh. - Mel jsem dlouhou cestu, ale stála za to!

A vyprávěl o řece, mostech, lodích, o tajemných temných mořských hlubinách.

- Honem, honem! Křičel pramínek a pádil přes splavy a kolem cest dál a dál.

Budníček už nad ním neletěl. Budníček se vrátil do lesa.

A tak tekla potůček sám. Stýskalo se mu, ale řekl si - jsem už veliký! A rozhlížel se po kopcích a zahradách a byl čím dál větší.

Už znal lávky, už znal mlýny, už znal lodě, už znal města.

Města se mu nelíbila. Slyšel pod mosty a nábřeží řeči o kalné řece.

- Jakápak pořád kalná reka? Copak není vidět, že JÁ jsem pramínek z Pusté Kamenice? křičel pramínek. - Jsem čistý a stříbrný.

Budníček by vám to vysvětlil. Budníček mne zná. Co se do mne přimíchalo, za to já nemohu, s tím já nemám nic společného ...

Ale kalná reka se valila dál.

A bylo tu moře. Slané a ohromné.

- Já jsem pramínek z Pusté Kamenice! vykřikl pramínek a vložil se do té spousty vod.

A sůl ho pronikla a pěna ho vzala a vlny silné a mocné ho stáhly daleko na otevřené moře. Slunce pálilo na hladinu, až se celá leskla a oslňovala. Pramínek to nesnesl a změnil se v páru a byl z něho malý bílý obláček na obloze. Než se vzpamatoval, začal ho unášet vítr. Unášel ho a ukazoval mu všelijaké země. Mráček se díval a trochu se mu stýskalo. Vlastně se mu stýskalo hodně. Vlastně, když se to tak vezme, nikdy nezapomněl na Budníčka.

- Copak by Budníček řekl teď? myslel si.

Vítr ho nesl nad horami.

- Dívej se! cloumal s ním. - Tady vidíš nejvyšší horu světa!

A opravdu tam byla nejvyšší hora světa. Byla strašná. Mráček si ji dobře prohlížel, jak pluli kolem ní. Vzpomínal přitom na jednu stráň s pomněnkami.

- Vidíš, sem já si lítám každou chvíli, honosil se vítr.

- Hm, řekl mráček, - poslyš větre, což kdybys mne zanesl...

Ale vítr ho nenechal domluvit.

- Ted to vezmem pres Afriku, ať něco vidíš!

A fičel ohromnou rychlostí nad horkým pískem a skálami. Vletěl do pralesa a rozhoupal stromy a rozvlnil vysokou stepní travu. Dokonce si pohladil žlutého číhajícího lva, který se tam krčil za skalkou, a rozevlál jeho drsnou hřívu. Že se nebál!

- Viděls? chlubil se.

- I viděl, viděl, broukal mráček, ale myslel si: Jestlipak není takový Budníček lepší?

A vítr už zase pres oceán a už svištěl nad Amerikou a pořád něco:

- Vidíš Ohňovou zemi? Vidíš Amazonku? Vidíš Mexiko?

- Vidím, vidím, mumlal mráček. - Moc hezké, ale zanes mne, prosím nad Pustou Kamenici, na lesní stráň nad poslední chalupou. Mám tam přítele Budníčka.

- Dobrá, dobrá, nestarej se, brucele vítr. - Kdepak to máš, tu Kamenici?

- To je v Čechách, takhle vpravo, víš? ...

Vítr si honem nemohl vzpomenout, kde jsou Čechy. Zatočil se zuřivě nad Kordillerami, zpřeházel písek okolo Mississipi, a když s tím byl hotov, povídal znova:

- Tak kdepak to máme, ty tvoje Čechy?

Mráček vysvětloval: - To se musí zase pres moře, a pak už ti řeknu. Je to taková malá země uprostřed kopců, samé lesy a květiny.

Podívejme se, myslel si vítr.

- Nejhezčí ze všech, dodal mráček pro přesnost.

A tak letěl vítr zase pres moře.

Rozehnal se hodně, rozehnal se moc. A když uviděl hory, byly to hory celé zasněžené.



- Na závěr učitel společně se žáky shrnuje, co vše si dnes o vodě, jejím znečišťování a koloběhu dověděli.

Text, který učitelka k práci v této hodině zvolila je bezesporu vhodný, ovšem to, co zas až tak vhodné není, je způsob práce ve zbytku hodiny. Příběh Daisy Mrázkové je v této hodině doslova „zneužit“ jen jako určitý počáteční zdroj informací a nápadů k další diskuzi, která by se však mnohem více hodila spíše do hodin přírodopisu a ne do hodiny literární výchovy. Z hodiny se tak stal jakýsi ekologický kurz zaměřený na problematiku znečišťování vody. Práce s uměleckým textem zde tedy zůstala naprosto stranou a hodina literární výchovy tak pozbyla svůj smysl, stejně jako dané průřezové téma, které zde nabylo podoby pouze ekologického učiva. Přitom se stačilo vydat jen trochu jiným směrem, například prostřednictvím úkolů a otázek typu: O čem je tento hezký příběh? Co v něm autorka popisuje? Pokuste se zamyslet nad názvem tohoto příběhu. Co bylo důvodem, proč se chtěl pramínek (mráček) vrátit? Proč byl pramínek (mráček) doma šťastný? Co ho zde dělá šťastným? Co se mu nelíbilo a proč? Co se vám nelíbí ve vašem okolí, tedy v prostředí, ve kterém žijete? Je možnost to nějak ovlivnit, změnit to?...Co by se mohla stát, kdyby se mráček domů nevrátil? Pokuste se domyslet takovýto příběh...atd.

## **Lekce č. 2**

### **Den stromů - František Nepil: Proč se zlomí strom**

Obdobně jako předchozí hodina i tato byla realizována jako doplňující lekce ku příležitosti určitého specifického dne. Tentokrát tím dnem byl Den stromů a paní učitelka se rozhodla v jedné ze svých tříd (konkrétně v 7.ročníku) propojit tuto tematiku (ekologickou tematiku, ENV) právě s hodinou literární výchovy.

## Průběh hodiny

- Úvodní motivace: Učitelka se žákům snaží naznačit téma dnešní hodiny literární výchovy, ptá se jich, zda ví, co je dnes za den (Den stromů). Jelikož většina žáků neví, s tímto dnem je tedy následně seznamuje sama.
- Do každé lavice učitelka poté rozdává text – František Nepil: Proč se zlomí strom (viz dále), který si následně třída za střídavého (hlasitého) čtení předčítá.

### František Nepil: Proč se zlomí strom

Na stromy se kdekdo dívá se závistí. Každý strom má korunu, a každý je tedy trochu králem. Některé stromy kralují v lukách, jiné v polích. To jsou opravdu samovládci. Z jejich větví se rozlétají poslové na všechny strany a ze všech stran se k nim poslové vracejí. Někteří s dobrou, jiní se špatnou zprávou.

Potíž je v tom, že je těžko k poznání, která zpráva je dobrá a která špatná. "Do lesa vjel povoz!" hlásí kupříkladu každou chvíli sedmihlásek. Sedmihlásek hlásí všechno sedmkrát.

"Za řekou se zatahuje. Zdvihá se vítr, bude asi pršet," oznamuje budníček.

"Někdo jde! Někdo jde! Někdo jde!" křičí sojka. - Jaké jsou to zprávy? Dobré? Špatné? – To právě musí dobrý vládce správně posoudit.

"Kdo jede s tím povozem?" zeptá se například takový správný košatý král. "Kdo to jde? Co nese? Jde sám?"

Posel neví. Musí na to ještě jednou. Teprve když přiletí s tím, že někdo jde a nese s sebou sekeru na kohokoli. Když však posel oznámí, že někdo jde a nese bandičku a hrneček, anebo že nese košík, pak to není špatná zpráva. Protože ví, že někdo jde na borůvky anebo na houby. Takže je to dobrá zpráva pro strom, i když ne tak dobrá pro borůvky a pro houby.

Nejhorší ze zpráv je to, co by strom nikdy neřekl. Co nečekal. Jednu takovou zprávu strom ještě snese. I dvě. Ale když je toho na něj moc, tak se zlomí.

Lidem se to taky stává. Ale strom je na tom líp než člověk. Na stromu se to pozná na první pohled. Lidé jdou okolo a zastaví se: "Podívejte se, zlomený strom! Toho je škoda. Takový krásný strom!"

O zlomeném člověku se mluví hůř. "Co se mu zase stalo?" diví se lidé a mračí se při tom.

Zlomeného stromu je jim líto, ale zlomený člověk může být i na obtíž.

Vzpomeňte si na to, až uvidíte zlomený strom.



- Po přečtení textu a sdělení prvních dojmů následuje debata, kterou učitelka koriguje otázkami a úkoly typu: Když máme dnes ten Den stromů, tak se pokuste zamyslet, proč jsou pro nás tak důležité, co vše nám přinášejí, jaký užitek z nich máme. Jak můžeme chránit stromy? Co vy osobně můžete dělat pro jejich záchranu? Jak můžeme zabráňovat jejich poškozování? Co je to recyklace? Co znamená třídit odpad? Třídíte vy odpad? Snažíte se neplýtvat zbytečně papírem? atd.
- V druhé polovině hodiny si mají žáci nakreslit, jak si představují takový zlomený strom a mají si k němu zapsat zásady o třídění odpadu, recyklaci, šetření papíru atd., tedy to, co si z dnešní hodiny odnášejí. Několik výtvarů je na konci hodiny prezentováno a ti, co mají zájem si je mohou vystavit na nástěnce třídy.

Tato hodina měla obdobný charakter jako předchozí lekce. Nastal zde naprosto stejný problém s tím, že se učitelka nechala příliš „unést mezipředmětovostí“, tedy kladením abnormálního důrazu na řekněme přírodopisné (ekologické) učivo a posléze i výtvarnou výchovu, jelikož celých 20 minut si žáci jen kreslili, u čehož si ještě poměrně hlučně povídali o všem možném.

Text Františka Nepila by šel přitom velmi dobře využít pro realizaci nejen ENV, ale také například pro realizaci témat MKV (lidské vztahy, předsudky, stereotypy, tolerance, ochota pomoci druhému...) či OSV (osobní, sociální a morální rozvoj jedince). Poloha školy v parku a hezký slunečný den přímo vybízely k tomu, aby třída tuto hodinu literární výchovy strávila v tomto parku před školou, kde mohli následně s textem dále pracovat. Dané prostředí by je k práci určitě více motivovalo a mohli si například vyzkoušet sami napsat příběh o některém ze stromů, který v parku vidí.

### **Lekce č. 3**

#### **Příběhy ze světa**

Tato hodina literární výchovy (6. ročník), která probíhala ve školní knihovně, navazovala na hodiny, ve kterých se učitelka věnovala se svými žáky tématům jako je pohádka, pověst, báje a bajky . Jelikož s nimi probírala zatím spíše naši tvorbu, rozhodla se, že tuto hodinu literární výchovy věnuje obdobným příběhům, které však pocházejí z různých koutů světa, čímž do hodiny zařadí i průřezová témata VMEGS a MKV.

#### **Průběh hodiny**

- Úvodní motivace: Žáci si společně s učitelkou připomínají, co dělali v předchozích hodinách. Opakují si znaky pohádky, pověsti, báje a bajky. Následně učitelka třídě sděluje, že dnes se seznámí s obdobnými příběhy, které ale nemají svůj původ u nás, nýbrž jsou sesbírány z různých koutů světa.
- Žáci jsou rozdělení do 4 skupin. (Ve třídě je ten den méně žáků, takže jsou v každé skupině jen 4 žáci.) Každá skupina dostává jeden z příběhů (viz dále). Mají za úkol si ho přečíst a následně o dané zemi (oblasti), ze které pochází, najít co nejvíce informací (důležitých, hlavních), přičemž k tomu mohou využít různé zdroje, které jim knihovna nabízí (encyklopedie, internet, cestopisné knihy, mapy atd.).

#### **Slepý divočák**

(Příběh je z oblasti Tigrea – Etiopie, Afrika.)

Byl jednou jeden lovec, a ten šel do lesa na lov. Tam zpozoroval dva divočáky, jak jdou jeden za druhým. Lovec zamířil a střelil směrem druhému divočákovi, ale přihodilo se něco, co ho velmi překvapilo. Divočák, co šel první, utekl, ale ten druhý jakoby nevěděl co má dělat. Jen tam tak stál a v tlamě měl něco, co vypadalo jako suchá větvička.

Lovec se k němu opatrně přibližoval, protože se bál, že na něj divočák zaútočí. Záhy poznal, že stále stojí na místě a nesnaží se následovat svého druha. Zvědavý lovec se

přiblížil k divočákovi a uviděl, že to, co vypadalo jako suchá větvička, byl ocas divočáka, který utekl. Nyní lovec pochopil, že divočák se nehýbe z místa, protože je slepý, a že kulka zasáhla prvního divočáka a připravila ho o ocas. Chytil divoké prase, které stále svíralo v tlamě useknutý ocas, a odnesl ho domů.

Doma lovec divočáka nakrmil a staral se o něj, jak nejlépe dovedl. Je to zajímavé. Dokonce i zvířata si navzájem pomáhají. Neměli bychom se tedy také my lidé, kteří jsme obdařeni inteligencí, starat o své rodiče, sourozence a přátele, kteří se ocitnou v nesnázích?

### **Příběh Wanga Xianga, který v kruté zimě chytil rybu pro nevlastní matku**

(Příběh pochází z Číny.)

Wang Xiang byl muž, který žil za vlády dynastie Jin. Jeho matka záhy zemřela a jeho otec se znovu oženil. Vzal si ženu z rodu Zhu, která se stala Wangovou nevlastní matkou. Nevlastní matka byla na Wanga Xianga zlá a pomlouvala ho před jeho otcem tak dlouho, až ho přestal mít rád. Přesto syn zůstal k rodičům ohleduplný.

Jednou nastala velmi krutá zima, napadlo mnoho sněhu, často sněžilo i několik dní bez přestání. Byl takový mráz, že všechny řeky v okolí zamrzly. Lidé kvůli mrazu přestali vycházet z domu a i zvířata zůstala v úkrytech. Celá země byla pokryta sněhem. Jednoho dne Wangova nevlastní matka rozhodla, že chce k večeři udělat čerstvou rybu a řekla nevlastnímu synovi, ať ji přinese. Wang si pomyslel: „Kde mám teď ulovit rybu, když sněží celý den a všechny řeky jsou zamrzlé?“

Jak jsme již zmínili, Wang byl velmi poslušný, proto hned vyšel ven do mrazu hledat rybu. Wang se dlouho rozhlížel a přemýšlel, jak rybu najít. Zamířil ke břehu řeky, země byla tvrdá, zmrzlá, vítr kvílel. Byla taková zima, že se celý třásl. Lehl si, pozoroval zamrzlou řeku a myslel si. Nemohu přijít domů bez ryby, když si ji moje nevlastní matka přeje.

Co bude dělat? W. X. stále přemýšlel, ale nemohl na nic přijít. Nakonec se v zoufalství rozplakal a slzy se mu kutálely po tvářích. Čím víc plakal, tím víc slz padalo na led, až se v něm po čase utvořil otvor. Najednou z díry vyskočily dvě ryby a dopadly na led. Probudily se k životu, když ucítily teplo jeho slz. W. X. radostně popadl ryby a odnesl je domů nevlastní matce.

Tento zázrak byl později vysvětlen jako důsledek Wangova smyslu pro povinnost.

### **Holuby a lovcova síť**

(Příběh pochází z Indie)

Byl jednou jeden velmi starý dub, kde žilo mnoho holubů. Celý den létali kolem a sháněli potravu, večer se vraceli a přespávali v dubu.

Jednou hledali potravu jako obvykle a najednou mladý holub řekl: „Podívejte, podívejte, kolik zrní je rozsypáno támhle na zemi.“ Ostatní holubi viděli, že má pravdu a už se chystali, že tam poletí, když starý moudrý holub zakřičel: „Zastavte! Nelítejte tam! Jak je možné, že je na jednom místě tolik zrní najednou?“

„Na tom nezáleží,“ říkali ostatní: „Nakrmíme se všichni společně.“

Celé hejno, kromě starého holuba, se slétlo k zrní a začali zobat. Starý holub je z dálky pozoroval.

Když se dostatečně nakrmili, chtěli odletět, ale nemohli. Byli chyceni v síti a začali zoufale volat o pomoc: „Pomoc! Jsme chyceni v síti! Pomoc!“

Starý holub odpověděl: „Buďte klidní.“

Jeden z holubů zakřičel: „Podívejte! Někdo přichází. To je lovec, který si jde pro nás.“

Starý holub ale řekl: „Uklidněte se. Vyleťte všichni najednou, abyste unesli i síť.“

Celé hejno se zvedlo i se sítí. Všichni se moc snažili a podařilo se jim síť zvednout a odletět i s ní.

Starý holub letěl první, ostatní ho následovali.

Letěli dlouho, až doletěli ke stromu. Starý holub ukázal na strom a řekl: „Můžete se tu usadit, žije tu má dobrá přítelkyně myš.“

Zavolal na myš, která přišla, vykousala v síti díru, a holubi mohli odletět.

Celé hejno myši ze srdce děkovalo.

### **Proč má zajíc krátký ocas** (Příběh pochází ze Slovinska.)

Vlk kopal a sázel na vinici nové víno. Požádal lišku a zajíce, aby mu pomohli. Připravil pro ně lahodné jídlo – hrnec medu. Všichni pilně pracovali, jen liška byla stále v pokušení ochutnat med předem, a tak zakřičela: „Haló! Haló!“

„Co se děje?“ zeptal se vlk.

„Jsem pozvaná na party,“ lhala liška.

„Tak běž,“ odpověděl vlk.

„A vrať se brzy,“ dodal zajíc.

Liška šla přímo ke křoví, kde vlk schoval hrnec medu. Jedla tak dlouho, až měla dost, a pak se vrátila zpět.

„Jaká byla party?“ zeptal se vlk zvědavě.

„Rušná,“ ušklíbala se liška.

„Jaké bylo jídlo?“ zeptal se zajíc.

„Sladké a chutné,“ odpověděla liška mazaně. Tak pokračovali v kopání. Zanedlouho se liška otočila a

zakřičela: „Haló! Haló!“

„Co zas?“ zeptali se vlk a zajíc.

„Jsem pozvaná na další party,“ odpověděla liška.

„Tak běž,“ řekl vlk.

A liška šla znovu. Když se vrátila, zeptal se jí vlk a zajíc, jak si užila party.

„Ani z poloviny ne tak jako minule.“ Když se liška odplížila potřetí a dojedla zbytek medu v hrnci, vlk a zajíc usnuli, jak byli unavení z těžké práce.

Když se mazaná liška vrátila, namazala zajícův nos zbytky medu. Pak zakřičela:

„Vstávejte, ospalci!“

„Á, ty už jsi zpátky?! Jaká byla party?“ zeptal se vlk a zívnul.

„Už skončila,“ usmála se liška.

„Najedla ses dobře?“ zeptal se zajíc a ospale si protřel oči.

„Dobře a chutně,“ olízla se liška.

„Bratře vlku, nepozveš nás teď na něco k jídlu?“

„Ale jistě,“ pokýval vlk: „je poledne a čas k obědu.“ Pokýval směrem ke křoví, kde schoval hrnec medu.

Za chvíli byl zpátky s prázdným hrncem a rozzlobeně povídá: „Někdo snědl všechnen med! Kdybych věděl, kdo je ten zloděj, zakroutil bych mu krkem!“

Liška mu mile odpověděla: „To zajíc zhltnal všechnen med, zatímco jsi spal, bratře vlku.“

„To není pravda! Neudělal jsem to!“ protestoval zajíc. Rozezlený vlk skočil na zajíce, aby mu zakroutil krkem. Zajíc se dal na útěk. Po chvíli ho vlk málem dohonil, ale podařilo se mu ukousnout jen kus zajícova ocasu.

Zajíc měl štěstí, že ho vlk nemohl chytit a zakroutit mu krkem, a od té doby má krátký ocas.

- V závěru hodiny mají jednotlivé skupiny svou práci prezentovat, tedy zvolený zástupce skupiny má poté příběh převyprávět a další její členové mají zbytek třídy seznámit se zemí, ze které pochází. Práce skupin i s příběhy jsou nakonec v knihovně vystaveny.

Bohužel i tato třetí hodina měla obdobný průběh jako ty předchozí. S velmi hezkými texty se pracovalo v hodině minimálně. Stěžejní aktivitou této hodiny literární výchovy bylo sbírání informací o daných zemích, které má však své místo spíše v hodinách zeměpisu než v hodinách literární výchovy. Přitom například stačilo, aby učitelka žákům předem nesdělila, z jaké země jednotlivé příběhy pocházejí. Žáci se sami mohli pokusit tento fakt uhodnout a následně se na základě těchto příběhů třeba zamyslet nad tím, co je pro tyto různé kultury specifické, co je pro ně typické, co je charakterizuje, jaké hodnoty dané příběhy vyjadřují, co vše z nich lze vyčíst atd.

## Lekce č. 4

### **Já jsem...**

**(umělecká charakteristika, lidské vztahy, předsudky a stereotypy)**

Tato hodina literární výchovy byla realizována v 7. ročníku a to jako doplňující lekce k hodině komunikační a slohové výchovy, ve které daná třída právě probírala charakteristiku. Vyučující se rozhodla propojit toto učivo s tvořivou hodinou literatury a právě s MKV (Lidské vztahy).

#### Průběh hodiny

- Úvodní motivace: Paní učitelka informuje žáky o náplni dnešní hodiny literární výchovy, připomíná vazbu na učivo komunikační a slohové výchovy – charakteristika. Dále zdůrazňuje, že k tomu, abychom byli schopni porozumět druhým lidem a zajímat se o ně, musíme především poznat sami sebe, zajímat se sami o sebe. Čím více jsme schopni uvědomit si svou vlastní identitu, tím více si uvědomujeme identitu jiných. Z nedostatku úcty vůči jiným lidem často pramení pokřivený obraz, který máme sami o sobě. Často si nedokážeme vážít sami sebe, ocenit to dobré, co je v nás.
- Další aktivitou je čtení těchto dvou básní, jejichž kopie byly učitelkou rozdány do každé lavice.

#### **Já jsem ...**

Jsem z akvária plného barevných ryb a zelených rostlin

Jsem z televizních novin a jejich každodenních zpráv

Jsem z písní, které s dětmi poslouchám i zpívám

Jsem z přírodovědných filmů, komedií a karate

Jsem z křížovek, kterými se bavím, když mám čas a klid

Jsem ze zelené trávy a kvetoucích stromů  
Jsem z rychlých aut a zvuku motoru  
Jsem z hrajících si dětí, jízdy na kole a kolečkových bruslích  
Jsem z procházek a krásných věcí kolem našeho domu  
Jsem ze zahrady plné zeleniny

Jsem ze své ženy Simony  
A svých dcer a synů  
Mámy i táty

Jsem z bramborového salátu a řízku,  
halušek a guláše.

### **Jsem z .....**

Jsem z květin a uklizených pokojů,  
teplé kávy, kterou si ráda osladím  
a ledničky provoněné uzeným masem a salámy.

Jsem ze zelené trávy a žlutých pampelišek.  
Jsem z ovocných keřů rybízu a angreštu.  
Jsem z fialových šeříků vonících ve vysoké bílé váze, jsem růžovou květinou.  
Jsem ze staré hrušně a bzukotu včel.

Jsem z mého muže Mirka, pracovitého a hodného,  
hnědých očí maminky Marie, která nás děti vychovala.  
Jsem z mých dětí Mirky a Romana,  
pečlivé Denisky a rošťáka Dominika.

- Po jejich přečtení se mají žáci nad básněmi zamyslet. Mají se zamyslet nad autorem (popřípadě autory), nad tím, jak asi podle nich nejspíše vypadá, z jakého prostředí pochází, jaké má vlastnosti, co je pro něj

charakteristické, jaký člověk by to mohl být, co je pro něj důležité, jaké hodnoty uznává a také se mají zamyslet nad tím, jak se oni sami ztotožňují s obsahem těchto textů, básní.

- Paní učitelka po velmi zajímavé debatě nad výše jmenovanými otázkami svým žákům sděluje, kdo je ve skutečnosti autorem, respektive autory těchto básní. Jsou jimi manželé, rodiče dvou žáků základní školy, kteří žijí v romské komunitě. Dále informuje, že básně napsali v průběhu „spisovatelské dílny“ na jednom rodičovském setkání a mohou je i ostatní obdobné básně najít v knize „Moje rodina“, která vznikla právě z několika takových dílen rodičů a jejich dětí. Učitelka se žáky dále o „prozrazených autorech“ diskutuje. Společně porovnávají své předchozí návrhy s touto odhalenou skutečností.
- Žákům je následně sděleno, že i oni budou v další části této hodiny psát svou charakteristiku v podobném znění (báseň), ale nejdříve mají zavřít oči, poslouchat její dotazy, v duchu si na ně odpovídat, což by jim mělo pomoci při následném vlastním psaní. Otázky kladené učitelkou jsou přibližně v tomto duchu: Jak se dnes cítíš? Jaké jsou tvé pocity, které tě charakterizují? Tvé sny, tajná přání, sliby, závazky? Zkus si představit, jak by ses nejlépe popsal/la. Jakou barvou, vůní, zvukem, rostlinou, zvířetem, věcí chceš být? atd.
- V další části hodiny se tedy žáci pouštějí do psaní své charakteristiky, která by měla mít obdobnou „poetickou podobu“, aby si žáci vyzkoušeli psát také v jiné formě, než na kterou jsou zvyklí z hodin slohu. Každý pracuje sám.
- V závěrečné části hodiny poté několik dobrovolníků své výtvary předčítá ostatním, přičemž učitelka se každého z nich ptá na to, jak se mu psalo o sobě samém, jak moc těžké to pro něj bylo, co mu činilo největší problémy atd. Ostatních, tedy „publika“ se ptá, zda by z daných výtvorů toho či onoho člověka poznali, co je překvapilo, co naopak nikoli atd.



- Na závěr hodiny učitelka společně se žáky shrnuje, co vše v dnešní hodině dělali, co nového se dověděli, co nového se naučili, přičemž dává prostor především těm, kterým v průběhu hodiny nebyl dán tak velký prostor pro vyjádření jako ostatním.

Tuto hodinu literární výchovy, ve které se učitelka snažila realizovat i určitá multikulturní témata, lze bezesporu považovat za příklad „dobré praxe“. Vyučující dokázala jednotlivá témata vhodně propojit, dokázala vystihnout smysl průřezových témat, přičemž však samotná hodina literární výchova (na rozdíl od předcházejících lekcí) „neutrpěla žádné škody“, ba naopak její cíle byly značně podporovány a rozvíjeny. To, že se hodina vydařila, bylo vidět i na žácích, kteří byli velmi aktivní, zvědaví, snažili se nad otázkami a danou problematikou opravdu zamýšlet, což se projevilo i v jejich opravdu velmi zdařilých literárních výtvorech.

Celkově lze tedy shrnout, že ve většině případů se ono úspěšné propojení literární výchovy s jednotlivými průřezovými tématy bohužel neuskutečnilo. Hlavním problémem je, že učitelé „dovolili“, aby se daný umělecký text stal jen jakýmsi informačním zdrojem. **Je potřeba zdůraznit, že umělecký text by se neměl (ba nesmí) stát jen odrazovým můstkem pro „exkurzi“ do učiva jiných vzdělávacích předmětů, tedy neměl by být redukován jen na zdroj věcných informací, na nástroj, který slouží jen k poučování žáků o různých tématech z jiných oborů.** Druhým významným problémem je, že učitelé zřejmě zcela nepochopili podstatu průřezových témat a pojmají je jen jako další učivo, které je potřeba v hodině prostě probrat, aniž by nad jejich „průřezovostí“ nějak více přemýšleli.

## 7 Závěr

Primárním cílem této diplomové práce bylo odpověď na následující otázku: „Jak udržet cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech?“. K tomu, abychom byli schopni na ni odpovědět, bylo potřeba tuto problematiku uchopit poněkud šířeji, jelikož je to téma nové, aktuální a dosud příliš neprozkoumané. I to je důvod, proč jsme za hlavní zdroj informací pro psaní této práce zvolili zdroj, který by měl být v této oblasti kompetentní a měl by mít dostatečné a hlavně aktuální zkušenosti. Tím zdrojem není samozřejmě nikdo jiný než naši učitelé základních škol, jejichž názory jsou užity jako stěžejní základ všech kapitol této práce a které jsou v ní také průběžně citovány.

Na začátku práce bylo zapotřebí zamyslet se nad kontextem celkové proměny vzdělávání v České republice po roce 1989, nad transformačním procesem českého školství, nad jeho hlavními principy a především impulsy, které k „nastartování“ tohoto procesu vedly. Společně s učiteli jsme se tedy zamysleli nad rezervami našeho školství, nad tím, s čím jsou jako pedagogové spokojeni a jaké změny by naopak rádi uvítali. Stěžejním bylo samozřejmě představení nové etapy transformace, tedy právě probíhající kurikulární reformy a nových rámcových a školních vzdělávacích programů. Opět jsme k tomu využili názory těch, kterých se to bezprostředně týká, tedy učitelů, tvůrců školních vzdělávacích programů a nositelů těchto reformních snah. Zaměřili jsme se na základní okruhy problémů, které naše učitele v souvislosti s kurikulární reformou trápí, a seznámili jsme se také s jejich rozporuplnými názory na tuto novou fázi transformace.

V další části práce jsme se tedy dostali k průřezovým tématům. Představili jsme si tento nový pojem, který se jako součást nových vzdělávacích programů stal i nedílnou součástí našeho vzdělávání. Seznámili jsme se s jednotlivými průřezovými tématy pro základní vzdělávání, s jejich

přínosy k rozvoji osobnosti žáka, s jejich tematickými okruhy, s důvody, které vedly k vybrání zrovna těchto šesti průřezových témat, a pak především s jejich smyslem a s jejich místem v celkovém procesu vzdělávání. I zde jsme se samozřejmě nezapomněli zeptat našich učitelů na jejich postoj k tomuto novému prvku, na pozitiva a negativa, která jim jeho zavedení přinášejí.

Jelikož má celková proměna našeho vzdělávání bezesporu vliv i na proměnu jednotlivých vzdělávacích předmětů, bylo zapotřebí ujasnit si i současné pojmání literární výchovy, tedy cíle, ke kterým má podle jejích učitelů primárně směřovat. S tím souvisí i nastínění problematiky pojmání literární výchovy v době minulé, její proměny i současné pojmání předmětu Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na základě výpovědí učitelů jsme tedy sestavili komplex hlavních cílů literární výchovy, které jsme si dále blíže charakterizovali, stejně jako vyučovací metody, které učitelé k jejich naplňování ve své praxi nejčastěji využívají.

Poté, co jsme si objasnili smysl průřezových témat i smysl literární výchovy, jsme mohli přistoupit k dalšímu kroku, kterým bylo hlubší proniknutí do problematiky propojení průřezových témat s literární výchovou. Opět na základě výpovědí učitelů jsme se dověděli, zda vůbec realizují některá z průřezových témat právě v hodinách literární výchovy a jaké jsou nejčastější problémy, které toto propojení doprovázejí. Jednotlivé dílčí problémy jsme si blíže představili a na tomto základě jsme se poté dostali k vymezení hlavního problému, který je založen na celkové nedostatečné připravenosti našich učitelů na realizaci průřezových témat a hlavně na nepochopení jejich smyslu, což se nám potvrdilo i na základě několika hospitací na hodinách literární výchovy, ve kterých se daný pedagog rozhodl realizovat právě některé z průřezových témat.

Na základě názorů učitelů základních škol (přesněji učitelů předmětu ČJL), které byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření a osobních rozhovorů, a dalšího výzkumného šetření lze zobecnit následující poznatky:

- **nezanedbatelná část „kritických míst“ (rezerv) našeho školství,** které se staly hlavními impulsy pro nyní vrcholící transformační proces, učitelé ještě dnes považují za **stále** problematické, „nevyřešené“;
- **školská reforma (zavedení rámcových a školních vzdělávacích programů)** ze strany učitelů **není vnímána jednoznačně**, více jak polovina z nich se domnívá, že reforma ve skutečnosti žádné změny nepřináší či je dokonce „krokem zpět“, který s sebou nese řadu dalších obtíží;
- stejně nejednoznačné jsou i **názory na průřezová témata** – řada učitelů je vítá a je jejich „aktuálností a průřezovostí“ nadšena, pro jiné jsou to jen další starosti a zbytečné papírování;
- **jednotný není ani pohled učitelů ČJL na cíl/cíle dnešní literární výchovy** – řada z nich se ještě stále orientuje především na literárněhistorické a literárněteoretické učivo, tedy na **„tradiční model výuky literární výchovy“**, druhá polovina již však dává přednost **„novému modelu“**, jehož prioritou je zaměření na text a čtenáře (**estetickovýchovné pojetí literární výchovy**);
- mezi **hlavní cíle tohoto „nového modelu“ literární výchovy** pak učitelé řadí především následující:
  - výchova ke čtenářství,
  - rozvoj čtenářské gramotnosti,

- rozvoj samostatnosti, kritického myšlení a aktivity,
  - rozvoj tvořivosti a fantazie;
- **k naplnění těchto cílů učitelé využívají různé vyučovací metody,** především:
- vypravování, vysvětlování,
  - rozhovor, diskuze,
  - interpretace textu, metody reprodukční a reproduktivní,
  - aktivizující metody (didaktická hra a soutěž, situační, inscenační a identifikační metody, dramatizace);
- **řadě učitelů činí propojení průřezových témat s literární výchovou menší či větší problémy,** které jsou různého charakteru, například: problémy související s jednotlivými způsoby realizace průřezových témat, s jejich hodnocením, problémy související s učebnicemi, čítankami a dalšími pomůckami;
- **většina českých nakladatelství,** které se zaměřují na vydávání školních učebnic a dalších pomůcek, **se snaží reagovat na nově vzniklou situaci a přizpůsobit své učebnice literární výchovy požadavkům RVP ZV,** tedy zohlednit v nich i právě průřezová témata;
- bohužel většina učitelů ve svém dalším vzdělávání ohledně průřezových témat není příliš aktivní, **jen nepatrný zlomek učitelů využívá možnosti zúčastnit se kurzů, školení a seminářů,** které by jim pomohly při propojování průřezových témat právě s jejich předmětem a pomohly by jim vyvarovat se zbytečných chyb;

➤ **zásadním problémem, který znemožňuje „udržet cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech“, je celkové nepochopení smyslu průřezových témat, které je nejčastěji doprovázeno nevhodnou redukcí uměleckého textu na pouhý zdroj věcných informací k průřezovým tématům, což má za následek bohužel i „ztrátu pravého smyslu literární výchovy“ v dané hodině.**

A jak tedy „udržet cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech“? K tomu, aby byl celý proces úspěšný, je zapotřebí, aby bylo splněno několik základních podmínek:

1) **učitelovo pochopení „pravého smyslu literární výchovy“,** tedy literární výchovy zaměřené ne pouze na předávání a osvojování si literárněteoretického a literárněhistorického učiva, ale zaměřené především na text a čtenáře.

2) **učitelovo pochopení „pravého smyslu průřezových témat“**  
Smyslem a posláním průřezových témat je seznámit žáky s konkrétními problémy, se kterými se budou pravděpodobně ve svých životech potýkat, a vybavit je nástroji k jejich řešení. K rozpoznání a řešení problémů ovšem člověku většinou nestačí dovednosti jednoho typu, znalosti jednoho oboru. Průřezová témata tak umožňují spojit to, co žák získal v různých oborech, jelikož procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jsou důležitým formativním prvkem a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

**3) učitelovo pochopení toho, co mají literární výchova a průřezová témata společného – což je především rozvoj klíčových kompetencí, tedy komplexní rozvoj osobnosti žáka.**

**Pokud budou učitelé vnitřně s těmito základními podmínkami ztotožnění, je jistě velká naděje, že se jim podaří cíle (smysl) literární výchovy v průřezových tématech udržet a obohatit tak své žáky o novou „dimenzi“ vzdělávání.**

Získané poznatky této diplomové práce jsou přínosné především pro:

- stávající učitele všech typů základních i středních škol,
- budoucí učitele (studenty),
- pedagogické fakulty (popřípadě i jiná pedagogická zařízení),
- další teoretické a výzkumné činnosti v této oblasti.

## 8 Seznam literatury a dalších zdrojů

### Knižní publikace

- BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická, Katedra primárního vzdělávání, 2008.
- BURIÁNEK, F. *K čemu je literatura?* Praha: Československý spisovatel, 1985.
- CABANOVÁ, V. *Knihy pro děti jako učebnice a školské knihy*. In Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Komunikace s dětmi proměnách doby. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti Žáků*. Brno: PdF MU, 1998.
- NOVÁK, R. *Nové možnosti ve vzdělávání učitelů literatury*. In Jazykové a literární vzdělávání. Ostrava: PdF OU, 2004.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008.
- ROLNÝ, I., LACINA, L. *Globalizace, etika, ekonomika*. Boskovice: František Šalé – Albert, 2001.
- ŘEŘICHOVÁ, V. *K některým univerzálním prostředkům literární komunikace s dětmi*. In Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Komunikace s dětmi ve společné Evropě. Ostrava: PdF OU, 2004.



- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- SPILKOVÁ, V. A KOLEKTIV. *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál, 2005.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci, Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV, 1998.
- VALIŠOVÁ, A , KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994.

## Periodika

- BARTŮŇKOVÁ, J., PLÁNSKÁ, B., ZACHOVÁ, A. *Literární výchova mezi „dojmologií“ a faktografií*. Obecná/občanská škola, č. 5, 5/1995, str. 7 – 8.
- BARTŮŇKOVÁ, J., PLÁNSKÁ, B., ZACHOVÁ, A. *Literatura by měla být především literaturou*. Český jazyk a literatura, č. 3 – 4, 45/94 – 95, str. 81 – 86.
- HAVLÍNOVÁ, M. *Jak vypadá dnešní škola: jako dříve nebo se mění?* (Výsledky práce dílny MEMES). Pedagogika, č. 2, 1993, str. 137 – 148.
- MAZÁČOVÁ, N. *Aktivizující metody výuky. Moderní vyučování*, č. 4, 5/1999, str. 8 – 10.

- SKALKOVÁ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol*. Pedagogická orientace, č. 3, 2004, str. 21 – 35.

## **Dokumenty a učebnice**

- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání)*. Praha: MŠMT ČR, 2002.
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT ČR, 2005.
- *Informace k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání* (Dokument MŠMT ČR č.j. 1469/2008-22). Praha: MŠMT ČR, 2008.
- LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9. – příručka učitele*. Praha: Fraus, 2007.
- LEDERBUCHOVÁ, L., STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9. - učebnice pro ZŠ a víceletá G*. Plzeň: Fraus, 2006.
- LÍSKOVCOVÁ, M., BRADÁČOVÁ, L. A KOL. *Čítanka pro 7. ročník*. Všeň: Alter, 2001.
- LÍSKOVCOVÁ, M., BRADÁČOVÁ, L. A KOL. *Literární výchova k Čítance pro 7. ročník - upravené vydání*. Všeň: Alter, 2009.
- *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Dokument MŠMT ČR. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001.

- *Příručka k učebnicím českého jazyka a literatury Alter pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia* (kolektiv autorů). Všeň: Alter, 2006.
- *Příručka Média tvořivě* (kolektiv autorů). Kladno: Aisis, 2008.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dokument MŠMT. Praha: VÚP, 2007.
- ROUSOVÁ, A., PECHALOVÁ, A., MADRONOVÁ, V., NEUŽILOVÁ, V. *Čítanka pro 5. ročník ZŠ*. Brno: Didaktis, 2008.
- *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: SPN, 1997.
- *Vzdělávací program Občanská škola*. Praha: Portál, 1996.
- *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha: Portál, 1996.
- *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996.

### Internetové zdroje

- HOLASOVÁ, T. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV*, 2004. [online] Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/74/35> [15.12.2009]
- HOMOLOVÁ, K. *Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta*. e-Pedagogium, č. 2, 2007. [online] Dostupné na [http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E\\_pedagogium\\_II\\_2007.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E_pedagogium_II_2007.pdf) [04.12.2009]
- HOMOLOVÁ, K. *Dnešní mladí lidé nečtou*. In: *Kniha ve 21. století („Společnost a četba“)* : sborník příspěvků z mezinárodní konference 4. – 5. února 2009. Opava : Slezská univerzita v Opavě Filozoficko-přírodovědecká fakulta Ústav bohemistiky a knihovnictví 2009 a [online] Dostupné na [http://www.fpf.slu.cz/ustavy/ustav-bohemistiky-a-knihovnictvi/veda/k21/sborniky-k21/Kniha\\_ve\\_21stol\\_2009.pdf/view](http://www.fpf.slu.cz/ustavy/ustav-bohemistiky-a-knihovnictvi/veda/k21/sborniky-k21/Kniha_ve_21stol_2009.pdf/view) [03.12.2009]

- HOMOLOVÁ, K. *K tobě se vzdaluji, dětský čtenáři* . In Knihovnický zpravodaj Vysočina,č. 2, 2009 b. [online] Dostupné na <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1187> [03.12.2009]
- CHALOUPKA, O. *Rozhodující podněty dětského čtenářství* . [online] Dostupné na <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/06-2009/tema-rozhodujici-podnety-detskeho-ctenarstvi-59-417.htm> [05.01.2010]
- JONÁK, Z. *Čtenářství v epoše internetu*. In Knihovny současnosti 2007 : sborník z 15. konference, konané ve dnech 11. -13. září 2007 v Seči u Chrudimi / [sestavil Jaromír Kubíček]. -- 1. vyd. -- Brno : Sdružení knihoven ČR, 2007. [online] Dostupné na <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=1026&idr=8&idci=21> [04.09.2009]
- *Sborník členských Asociací SKAV*. Praha: SKAV a.s., 2006 [online] Dostupné na [http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/sborniky/sbornuk\\_konf06.pdf](http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/sborniky/sbornuk_konf06.pdf) [06.01.2010]
- TUPÝ, J.: *Průřezová témata*, 2005.[online] Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/338/prurezova-temata.html/> [05.12.2009]
- [www.alter.cz](http://www.alter.cz)
- [www.clovekvtisni.cz](http://www.clovekvtisni.cz)
- [www.didaktis.cz](http://www.didaktis.cz)
- [www.fairtrade.cz](http://www.fairtrade.cz)
- [www.fortuna.cz](http://www.fortuna.cz)
- [www.fraus.cz](http://www.fraus.cz)
- [www.jedensvetnaskolach.cz](http://www.jedensvetnaskolach.cz)
- [www.mediatvorive.cz](http://www.mediatvorive.cz)

- [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)
- [www.nidv.cz](http://www.nidv.cz)
- [www.nuov.cz](http://www.nuov.cz)
- [www.spn.cz](http://www.spn.cz)
- [www.ucebnice.org/prodos](http://www.ucebnice.org/prodos)
- [www.vaclavhavel-knihovna.org](http://www.vaclavhavel-knihovna.org)
- [www.varianty.cz](http://www.varianty.cz)

## **Sekundární literatura**

- BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002.
- ČEŇKOVÁ, J. *Jak rozvíjet čtenářství žáků ZŠ*. In Čtením ke vzdělávání. Praha: Svoboda Servis, 2004.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000.
- HAVLÍK, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2003.
- HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. Století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.

- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PDF MU, 1997.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MEZŘICKÝ, V. *Povaha globalizace, základní problémy, její pozitiva a negativa*. In *Globalizace a globální problémy – sborník textů k celostátnímu kurzu „Globalizace a globální problémy 2005 - 2007“*. Praha: UK, 2006.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1993.
- SUŠA, O. *Sociální rozměr a sociologické pojetí globalizace*. In *Globalizace a globální problémy – sborník textů k celostátnímu kurzu „Globalizace a globální problémy 2005 - 2007“*. Praha: UK, 2006.
- VÁŇOVÁ, M. *Československé školství ve 30. letech: Příhodovská reforma*. Praha: PedF UK, 1995.

## 9 Příloha - vzor nevyplněného dotazníku<sup>59</sup>

*Naše základní školství v těchto letech prochází zásadní kurikulární reformou, která úzce souvisí s celkovou proměnou vzdělávání v ČR po roce 1989. Školní vzdělávací programy by měly znamenat otevření nových možností pro učitele i jejich žáky. Zda je tomu skutečně tak, mohou posoudit samozřejmě především pedagogové a pedagožky, kteří jsou součástí tohoto procesu a jejichž zkušenosti s reformou v praxi jsou pro její průběžné hodnocení klíčové.*

**1. KDYBYSTE MĚL/MĚLA ZHODNOTIT DOSAVADNÍ VÝVOJ ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ, V ČEM SPATŘUJETE JEHO ZÁSADNÍ NEGATIVA A POZITIVA?**

**(K hodnocení můžete využít samozřejmě všechny své dosavadní zkušenosti – tedy z pohledu učitele, studenta i třeba rodiče.)**

**2. JAKÝ JE VÁŠ OSOBNÍ NÁZOR NA PRÁVĚ PROBÍHAJÍCÍ ŠKOLSKOU REFORMU? CO VY OSOBNĚ POVAŽUJETE ZA JEJÍ HLAVNÍ POZITIVA A NEGATIVA?**

---

<sup>59</sup> Jeho součástí není úvodní řeč, instrukce pro jeho vyplnění a závěrečné poděkování, jelikož ty byly učitelům předávány vždy ústně při osobních setkáních.

*V rámci nové kurikulární reformy se do českého vzdělávání zavedl i „nový pojem“ – průřezová témata (dále PT). Jedná se o okruhy aktuálních problémů současného světa, které se tak zařazením do RVP ZV stávají nedílnou součástí základního vzdělávání.*

**3. V ČEM SPATŘUJETE HLAVNÍ PŘÍNOS PT?**

**4. CO SE VAŠÍ ŠKOLE (POPŘÍPADĚ VÁM OSOBNĚ) OSVĚDČILO PŘI ZAČLEŇOVÁNÍ PT DO ŠVP ZV A CO NAOPAK NIKOLI? (TEDY CO JSTE PODLE VÁS UDĚLALI PŘI TOMTO PROCESU DOBŘE A BYLO TO EFEKTIVNÍ A CO NAOPAK POVAŽUJETE ZA CHYBU?)**



*K proměnám vzdělávání dochází v mnoha oblastech, jednou z nich je beze sporu i změna v pojetí vyučovacích předmětů. Vás jako učitele/učitelky předmětu ČJL se tedy ptám:*

**5. NASTALA PODLE VÁS V RÁMCI „CELKOVÉ PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ V ČR PO ROCE 1989“ I URČITÁ PROMĚNA V POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY? V ČEM VY OSOBNĚ SPATŘUJETE JEJÍ HLAVNÍ SMYSL/CÍL?**

**6. JAKÉ VYUČOVACÍ METODY VYUŽÍVÁTE NEJČASTĚJI VE SVÝCH HODINÁCH K DOSAŽENÍ ONOHO VÁMI VYMEZENÉHO SMYSLU/CÍLE LITERÁRNÍ VÝCHOVY?**

*Nyní se dostáváme k problematice propojení PT s literární výchovou.*

- 7. PODÍLÍTE SE I VY JAKO UČITEL/ UČITELKA LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA REALIZACI PT? POKUD ANO, TAK PROSÍM UVEĎTE, JAKÝM ZPŮSOBEM (INTEGRACE DO VAŠEHO PŘEDMĚTU, SAMOSTATNÝ PŘEDMĚT, PROJEKTY...) A O JAKÁ PT SE PŘEDEVŠÍM JEDNÁ.**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 8. BYL/BYLA JSTE O PROBLEMATICE ZAČLEŇOVÁNÍ PT DO ŠVP A JEJICH REALIZACE NĚJAK BLÍŽE INFORMOVÁN/INFORMOVÁNA? NAPŘÍKLAD PROSTŘEDNICTVÍM ÚČASTI NA NĚJAKÉM ŠKOLENÍ, ODBORNÉM SEMINÁŘI, KURZU ATD.?**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 9. ČINÍ VÁM OSOBNĚ PROPOJENÍ PT S LITERÁRNÍ VÝCHOVOU NĚJAKÉ PROBLÉMY, POTÍŽE? POKUD ANO, TAK JE PROSÍM BLÍŽE SPECIFIKUJTE.**